

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**A Compreensão de Metáforas Interpessoais por
Aprendentes Chineses de PLE**

YANG LIU

Tese orientada pelo Prof. Doutor António Manuel dos Santos
Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de
Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda

2021

I. Agradecimentos

Ao Professor Doutor António Manuel Dos Santos Avelar, pelas orientações cuidadosas, pelas sugestões valiosas e pela amizade.

À minha família, pelos carinhos e suportes de alma e matérias.

Aos outros professores e colegas do programa de mestrado, pelos ensinamentos e pelos apoios.

Aos inquiridos e alunos envolvidos, pela cooperação e paciência no preenchimento do inquérito/questionário.

II. Resumo

Esta dissertação pretende investigar a compreensão de expressões metafóricas, nomeadamente as que envolvem, no mínimo, uma metáfora gramatical do subtipo interpessoal. Serão visados atos de fala, designadamente os relacionados com a comunicação interpessoal quotidiana oral e escrita, por aprendentes chineses de PLE.

Tendo como referências os textos matriciais de Halliday e Matthiessen (1985/1994/2004) Thompson (2014) e Fan Wenfang (2001), e investigação anterior aplicada ao contexto de aprendizagem de PLE (Avelar, 2008; Sun Yuqi, 2015; Liu Yang, 2019), o trabalho investiga a compreensão de expressões metafóricas interpessoais por aprendentes chineses de PLE do nível intermédio e avançado (níveis B2 e C1 do QECR) e tenta identificar obstáculos significativos, formais ou contextuais, para a mesma compreensão. Para o efeito, levamos a cabo um inquérito construído em torno de três textos e dezoito enunciados autênticos, devidamente contextualizados, que incluem os atos de fala de opinião (acordo e desacordo) e da ordem, realizados através de metáforas de modo de modalidade com graus de formalidade distintos. Os dados obtidos disponibilizam informação mais detalhada sobre a compreensão num processo de aprendizagem de alunos PLE nos níveis referidos, designadamente por aprendentes chineses, abrem perspectivas para estudos posteriores nesta área e permitem sustentar novas ideias para a construção de recursos didáticos que visem melhorar a compreensão de alunos chineses de PLE.

Palavras-chave: compreensão em PLE, metáfora gramatical, metáfora interpessoal, aprendizagem de PLE.

III. Abstract

This dissertation investigates the understanding of metaphorical expressions, namely how it involves, at least, a grammatical metaphor of the interpersonal subtype. Speech acts, namely those related to daily oral and written interpersonal communication, by Chinese learners of Portuguese as a foreign language (PFL) will be targeted.

With the ultimate works of Halliday and Matthiessen (1985/1994/2004) Thompson (2014) and Fan Wenfang (2001) as references, and previous research applied to the PFL learning context (Avelar, 2008; Sun Yuqi, 2015; Liu Yang, 2019), the work investigates the understanding of interpersonal metaphorical expressions by Chinese PFL learners at intermediate and advanced levels (levels B2 and C1 of the CEFR) and tries to identify significant obstacles, formal or contextual, for the same understanding. To this end, we carried out a survey built on three texts and eighteen authentic contextualized utterances, which include the speech acts of opinion (agreement and disagreement) and order, carried out through metaphors of mode with distinct degrees of formality. The data obtained provide more detailed information about the understanding in a learning process of PFL at the referred levels, namely by Chinese learners. They open new perspectives for further studies in this area and are able to sustain new ideas for the construction of didactic resources aiming to improve the understanding of these learners.

Keywords: PFL understanding, grammatical metaphor, interpersonal metaphor, PFL learning.

IV. ÍNDICE

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice de figuras.....	VII
Índice de quadros.....	VII
Introdução.....	1
Capítulo 1. A teorização sobre a metáfora gramatical.....	7
1. O Significado Metafórico.....	7
2. Metáfora Gramatical.....	9
2.1. Modelo de Língua.....	11
2.2. Metáfora Ideacional.....	13
2.3. Metáfora Interpessoal.....	16
2.3.1. Metáfora de Modalidade.....	19
2.3.2. Metáfora de Modo.....	25
2.3.3. Pedidos, Ordens, Sugestões.....	26
2.4. Metáfora Textual.....	28
2.5. Metáfora Gramatical na Língua Chinesa.....	32
Capítulo 2. Inquérito – opções metodológicas.....	34
1. Caraterização dos Inquiridos.....	36
1.1. O Tempo de Permanência em País Lusófono.....	36
2. Princípios e Critérios Usados na Construção do Inquérito.....	38
2.1. Foco do Questionário: opinião; acordo e desacordo.....	39
2.2. Foco do Questionário: a ordem.....	40
2.3. Foco do Questionário: modalidade e formalidade.....	42
2.3.1. Foco do Questionário: modalidade epistémica.....	43
2.3.2. Foco do Questionário: modalidade deôntica.....	44
Capítulo 3. Apresentação e discussão dos dados.....	49
1. Revisão Geral dos Dados Válidos.....	50
2. Os Dados; apresentação centrada nos atos de fala.....	51
2.1. A Opinião; acordo e desacordo.....	51
2.2. Ordem.....	55
3. Os Dados; apresentação centrada nas alternativas propostas.....	58
3.1. Interpretação de MGs em Opiniões com Modalidade Epistémica.....	58

3.2. Interpretação de MGs em Opiniões com Modalidade Deôntica.....	61
3.3. Interpretação de MGs em Opiniões sem Modalidade.....	63
3.4. Interpretação de MGs em Ordens.....	64
Considerações analíticas finais.....	68
Referências bibliográficas.....	75
Anexo A: Inquérito/Questionário.....	82
Anexo B: Dados Obtidos no Inquérito/Questionário.....	94

V. ÍNDICE DE FIGURAS

Fig 1. Sistema da língua estratificado (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 25).....	12
Fig 2. Modalidade; rede sistêmica (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 182).....	22

VI. ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Relações entre elementos semânticos e gramaticais na LSF proposto por Halliday (2004).....	9
Quadro 2. Sintagma e paradigma.....	13
Quadro 3. Tipos de metáfora ideacional, adaptado das propostas de Halliday (2004) e de Martin & Rose (2007).....	15
Quadro 4. Pedidos e ofertas: funções discursivas (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 136).....	20
Quadro 5. Expressões com modalidades objetiva/subjetiva/implícita/explicita (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 181).....	23
Quadro 6. Subjetividade/objectividade; explícito/implícito em metáforas interpessoais de modalidade. (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 181).....	24
Quadro 7. Subjetividade/objectividade; explícito/implícito em 4 categorias de MGs de modalidade (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004).....	25
Quadro 8. Sistema de Tema-Rema.....	29
Quadro 9. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal.....	37
Quadro 10. Ato de fala: Opinião (acordo- desacordo), no inquérito.....	39
Quadro 11. Ato de fala: a Ordem, no inquérito.....	41
Quadro 12. Expressões em modalidade deontica / epistêmica, no inquérito.....	43
Quadro 13. Dados gerais da taxa global de compreensão do inquérito.....	50
Quadro 14. Taxa global de compreensão dos 2 tipos.....	50
Quadro 15. Dados da taxa global de compreensão nos valores epistêmicos e deonticos do ato de fala: opinião.....	52
Quadro 16. Dados específicos da taxa de compreensão dos atos de fala: opinião com valor	

epistémico.....	53
Quadro 17. Dados específicos da taxa de compreensão dos atos de fala: opinião sem modalidade/ com valor deôntico.....	54
Quadro 18. Dados específicos da taxa de compreensão dos atos de fala: ordem.....	56
Quadro 19. Dados da taxa de compreensão nas expressões negativas e afirmativas.....	57
Quadro 20. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Estou crente que</i>	59
Quadro 21. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Tens que</i>	60
Quadro 22. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Receio que</i>	61
Quadro 23. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Teve toda a razão</i>	62
Quadro 24. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Terias que ter mudado</i>	63
Quadro 25. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Gostava que</i>	64
Quadro 26. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Não te importavas de</i>	65
Quadro 27. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Agradecemos que</i>	66
Quadro 28. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Desejo que</i>	66
Quadro 29. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Não quero que</i>	67
Quadro 30. Dados da taxa de compreensão da expressão <i>Convém que</i>	67

Introdução

Esta dissertação é em linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa como língua não materna (segunda/estrangeira) e centra-se especificamente na metáfora gramatical (doravante MG) enquanto recurso da língua para a produção do significado. De uma forma geral, pretende-se estudar a compreensão de expressões metafóricas, nomeadamente as que envolvem, no mínimo, uma metáfora interpessoal, por alunos universitários chineses. Serão visados enunciados relacionados com a comunicação interpessoal quotidiana, oral e escrita, correspondendo *grosso modo*, a atos de fala privilegiados nos *curricula* de ensino de PLE. Será inevitável incluir na análise destes atos de fala os recursos de modalização mais recorrentes.

Estamos, pois, perante áreas da língua em que os fatores contextuais, e entre eles os culturais, têm uma interferência determinante. Um aprendente chinês, mesmo dominando suficientemente a língua para compreender o sentido geral de um enunciado como *Receio que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador* (ato de

fala incluído no questionário deste trabalho, atribuído a um deputado, em debate parlamentar - *Europol*) terá a mesma interpretação que é dada por portugueses? A expressão de “receio ou medo” com que é iniciado o ato de fala será interpretada com seu valor denotativo, ou os elementos contextuais permitirão esclarecer a compreensão dos aprendentes? Até que ponto as metáforas gramaticais incluídas suscitam hesitações e paradoxos interpretativos insanáveis junto dos aprendentes? Haverá evolução significativa, quanto a este tipo de enunciados, na compreensão dos aprendentes entre os níveis B2 e C1/C2? Esta investigação orienta-se por este tipo de preocupações que marcaram (marcam) a nossa própria aprendizagem da língua portuguesa e às quais a investigação disponível não permite ainda respostas cabais. A pesquisa nesta área é, assim, justificada, e sê-lo-á ainda mais se tivermos em linha de conta as abordagens de ensino predominantes na China e em Portugal não equacionam adequadamente o ensino deste tipo de recursos textuais - umas, as mais tradicionais, por se alhearem programaticamente de toda esta problemática, dada a natureza da sua definição de “regra gramatical”; outras, as mais comunicativas, por não incluírem na sua *praxis*, em divergência com a própria teorização, a procura de soluções viáveis de ajuda aos aprendentes na superação dificuldades deste tipo. A evidência do que acabamos de afirmar está patente no conteúdo de inúmeros manuais de ensino, incluindo os que se intitulam de comunicativos ou advogam esta abordagem.

O conceito de MG é originário da teorização da Linguística sistémico-funcional (Halliday, 1985, 1994, 2004) e assenta na ideia de congruência. Quando falamos ou escrevemos usamos, com alguma frequência, elementos estruturais que não coincidem forçosamente com a sua realização semântica. Quando tal acontece, ocorre uma MG. A MG realiza-se, portanto, através de alterações semânticas e léxico-gramaticais sobre o que está a ser dito. Uma vez que a LSF assenta a sua teorização em três tipos de significado; ideacional ou experiencial, interpessoal e textual, as MGs são classificáveis de acordo com estas três predominâncias de significação; porém seria

quase impossível englobá-las todas num mesmo estudo, pelo que decidimos, nesta investigação, centrarmo-nos única e exclusivamente no significado interpessoal.

A escolha assenta no facto de este ser predominante na regulação da relação quotidiana entre os falantes e, por inerência, envolver os atos de fala propostos curricularmente aos aprendentes de uma língua não materna. Nesta investigação, a MG e a sua teorização foram escolhidas, não só pela validade concetual, que acrescenta imenso relativamente ao conhecimento dos estudos metafóricos mais tradicionais, mas também, e sobretudo, por constituir uma ferramenta capaz de aferir a compreensão de atos de fala que normalmente apresentam dificuldades aos aprendentes. Sublinhamos que estamos a falar de atos de fala que envolvem outro tipo de conhecimentos em que a MG não concorre sozinha na produção de significado, podendo não ser ela, apenas, a dificuldade central na compreensão do ato de fala - por exemplo, a possível modalidade ocorrente num ato de fala vem frequentemente associada a uma MG. Por esta razão, como mais à frente será referido, consideraremos três dimensões analíticas centrais: a) o ato de fala em questão, b) a(s) MG(s) em presença, c) a modalidade incluída no ato de fala.

Como já foi dito, estamos perante uma área da língua privilegiada no que diz respeito à manifestação da cultura; quer pelos atos de fala em si, o significado interpessoal que carregam, quer pelas metáforas associadas. Assim sendo, as dificuldades que os aprendentes encontram explicam-se muitas vezes pela sua própria visão da língua e da sociedade, pela sua mundividência anterior à aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, a relação entre a língua e a cultura, tal como é definida pela LSF, é muito favorável ao enquadramento deste trabalho. A LSF (cf. Martin & Rose, 2007) concebe a língua como uma entidade construtora da cultura e, ao mesmo tempo, como uma entidade construída na e pela cultura. É nesta relação biunívoca que as línguas portuguesa e chinesa devem ser encaradas; como causa e consequência das contingências no ato de aprendizagem, as duas culturas desempenham junto dos aprendentes, já que são formatadoras das suas experiências

linguísticas e interculturais. Daí que as dificuldades encontradas pelos aprendentes não devam ser explicadas, apenas, ao nível da léxico-gramatical.

Achamos, pois, vantajoso ir para além do conhecimento tradicional sobre a metaforização, da aplicação das abordagens tradicionais sobre modalidade, mesmo que orientadas por um princípio pragmático. Achamos conveniente e justificado incluir a abordagem da LSF que postula a insuficiência de um modelo que assente na sintaxe para uma descrição e compreensão adequada do fenómeno linguístico, como propõe Halliday:

We can conceive of theories of language development not only in terms of syntax or even semantics but also in terms of the cognitive and social processes that in some sense lie behind the semantic system.
(Halliday, 2015: 140)

O estudo que realizamos situa-se, todavia, numa área em que não abunda a investigação, pelo menos para a língua portuguesa, que possa escorar o nosso trabalho de forma segura. Por outro lado, no ensino das línguas, é fraca a atenção dada as questões aqui tratadas – uma busca pelos manuais de ensino de língua e “gramáticas” usadas em PLE será suficiente para sustentarmos a afirmação. Os estudos anteriores que tomam a MG como ferramenta de análise ou como um conceito chave fornecem-nos algumas evidências sobre esta problemática. Por exemplo, Avelar (2008) defende que a sobrevalorização pelos professores da gramática estrutural e o receio dos alunos chineses de PLE de cometer erros na fase inicial no ensino-aprendizagem desencadeiam a desmetaforização do discurso, tornando-o pouco natural e, portanto, nocivo ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ao nível da compreensão, identificou a interferência da MG na compreensão de enunciados mais complexos:

Foi observado que a dificuldade em aceder ao significado de textos mais complexos e profundos se prende, frequentemente, com a incompreensão de metáforas gramaticais presentes nesses textos.
(Avelar, 2008: 350)

Por outro lado, Liu (2019), num estudo mais recente, sublinha a centralidade que a metáfora interpessoal parece ter na primeira fase da aprendizagem dos alunos chineses.

Tudo leva a crer que a metáfora interpessoal é a que mais interessa ou é mais fácil interiorizar para os alunos na primeira fase da aprendizagem. (Liu, 2019: 89)

Neste estudo, interessamo-nos pelo grau de compreensão dos enunciados, não nos primeiros níveis de aprendizagem, mas quando, de acordo com os currículos disponíveis, a compreensão destes enunciados deve estar estabilizada. Esta é a razão por que só incluímos inquiridos do nível B2 e seguintes.

Temos, pois, como objetivo geral para este estudo, analisar a compreensão de enunciados contendo MGs por aprendentes chineses de PLE em atos de fala recorrentes no ensino de PLE, de forma a precisar melhor o tipo de apoio que deverá ser dispensado a estes alunos. Mais especificamente, consideramos os seguintes objetivos:

1. Identificar fatores, formais e contextuais, que interferem na compreensão de enunciados contendo MGs interpessoais, em atos de fala específicos;
2. Aferir o grau de interferência dos fatores contextuais na compreensão desses enunciados, em comparação com os da mera formalidade da linguística;
3. Apreciar a evolução da compreensão das MGs entre dois grupos de aprendentes distintos definidos quanto ao tempo de permanência em Portugal e nível da língua adquirido.

As perguntas de investigação são, pois:

- a) Que factores mais determinam a compreensão de enunciados contendo MGs interpessoais em atos de fala específicos; os contextuais ou os formais?
- b) A evolução da capacidade da compreensão dos aprendentes chineses por enunciados contendo MGs é linear e progressiva como esperado?

c) Que conclusões de natureza didática podemos retirar dos dados apurados pelo estudo?

Para se averiguar a compreensão dos alunos universitários chineses construímos um questionário/inquérito que teve em conta os dados que o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece sobre os atos de fala mais necessários à satisfação das necessidades comunicativas imediatas dos falantes, que mais não são do que um alinhamento curricular possível.

Neste questionário são fornecidos aos aprendentes enunciados autênticos de atos de fala contendo MGs em situações de comunicação específica, definida para os próprios inquiridos. O questionário/inquérito será aplicado *online*, destinado a aprendentes universitários chineses da língua portuguesa, que serão divididos em dois grupos; o primeiro dos quais composto por aprendentes que têm ou estão a adquirir o nível B2 de aprendizagem; o segundo por aprendentes dos níveis C1 e C2 com um tempo (indeterminado, normalmente superior a seis meses) de permanência num país da língua portuguesa, em regra, Portugal. O tratamento dos dados será feito pelo cálculo percentual de uma taxa de compreensão e dos dados retiramos as conclusões mais importantes.

No capítulo 1 desta dissertação, para além de uma breve apresentação teórica sobre a MG, passaremos em revista os estudos anteriores sobre a MG. No capítulo 2 será abordada a metodologia e os princípios de construção do inquérito para aferição da compreensão dos aprendentes, detalhando-se a composição do conteúdo inquirido em referência às MGs, aos atos de fala e aos recursos de modalização usados. No capítulo 3 faremos a apresentação detalhada dos dados válidos e a sua análise, de onde extrairemos, em conclusão, algumas linhas interpretativas resultantes da aplicação do estudo.

Capítulo 1.

A teorização sobre a metáfora gramatical

Este capítulo cumprirá as tarefas de uma revisão bibliográfica que reverá e sistematizará alguns estudos de autores diferentes sobre a MG e passará em revista a principal teorização quanto aos três de três tipos de MGs (ideacional, interpessoal e textual), refletindo sobre os princípios distintivos entre umas e outras. Dar-se-á atenção redobrada à metáfora interpessoal, dado que ela é o foco principal desta investigação.

1. O Significado Metafórico

O sentimento de que os falantes recorrem frequentemente a uma forma de dizer que se afasta na sua expressão daquela que seria a forma normal é conhecido desde há muito, tendo vindo a ser estudado, sobretudo, por linguistas e filósofos. Desde a Grécia Antiga, no ocidente, e dos tempos fundadores da língua chinesa, na China, que

o conhecimento sobre o significado metafórico interessa aos estudiosos, o que autoriza Alford (1982) a afirmar o seguinte:

The Stoic philosophers produced fantastic psychological and metaphysical justifications of their word “case” and its subdivisions “upright” and “oblique” ... the literal meanings of such terms as casus and declination - both signifying “fall” ... (Alford, 1982: 782)

Trata-se, pois, de aceder a uma forma de expressão cuja construção mais correntemente se explica por a uma *quebra, deslize* ou *arrastamento* de significado de uma palavra. Se procurássemos num dicionário latino, poderíamos facilmente encontrar o significado equivalente a *transporte*. Larham, em *A Handlist of Rhetorical Terms* propõe a seguinte definição de metáfora:

Changing a word from its literal meaning to one not properly applicable but analogous to it; assertion of identity rather than, as with Simile, likeness. (Larham, 1991: 100)

Há, pois, um consenso de que os falantes diariamente e sob várias circunstâncias não conseguem evitar esta forma diferente de dizer o real. As razões, pelas quais os falantes o fazem, são múltiplas e estão identificadas, mas quase sempre têm por detrás uma necessidade de orientar as perceções do que se pretende comunicar. Radden, a este propósito, afirmou:

Metaphorically, we put idea-objects into word-containers and send the word-containers with the idea-objects inside them to the hearer, who then takes the ideas out of the container. (Radden, 2008: 16)

Todas as explicações sobre a noção de metáfora, sobre a sua implicação na sociedade e na comunicação interpessoal, convergem, genericamente, numa linha de exploração própria que vem da longa data e que domina o ocidente até ao momento

em que alguém (Halliday) decide propor uma forma diferente de olhar para o mesmo fenómeno. O que está em causa é, ainda, o significado metafórico; porém, a explicação e o modo de olhar o fenómeno será diferente e foi designado pelo próprio Halliday (1985) por metáfora gramatical.

2. Metáfora Gramatical

A LSF, ancorada na sua visão da língua, desenvolve o estudo do fenómeno a partir de uma perspectiva diferente da que temos vindo a apresentar e que consiste num olhar a partir do interior da própria língua, chegando Halliday (1985), por essa via, à noção de congruência. Segundo o autor, a língua possui recursos que representam o mundo envolvente de forma a que, quando falamos de uma qualidade, por exemplo, encontramos solução gramatical no adjetivo; quando falamos de uma ação, a solução gramatical é o processo; forma verbal, tal como a circunstância será o advérbio ou a preposição. Assim, quando se verifica uma coincidência entre o elemento do mundo real e a representação na gramática desse elemento, estamos perante o que Halliday definiu como significado congruente, ou congruência. Por outras palavras, estamos perante uma coincidência congruente entre a semântica e a gramática. Quando esta correspondência não se verifica, estamos perante um significado incongruente, ou seja, um significado metafórico. O quadro seguinte apresenta as relações entre os elementos semânticos e gramaticais, tal como é visto no interior da LSF.

Semântica	relator	circunstância	processo	qualidade	Participante
Gramática	conjunção	advérbio/preposição	verbo	adjetivo	Substantivo

Quadro 1. Relações entre elementos semânticos e gramaticais na LSF proposto por Halliday (2004)

Está encontrado, assim, o foco principal da definição da própria metáfora gramatical - quando um elemento estrutural qualquer não coincide com seu elemento semântico, dá-se uma incoerência, logo uma metáfora gramatical.

À pergunta: “por que razões os falantes recorrem a este processo?”, são múltiplas as respostas possíveis, tal como acima se disse, estando sempre associadas a necessidades de expressão; porém a perspectiva que Halliday tem do fenómeno, acrescenta-lhe algumas dimensões a considerar, tal como podemos ver em Clare Painter (1999):

One of the first ideational achievements of the move into the mother tongue is the generalization of experience achieved through naming. Different aspects of experience are named by different classes of word - process by verbs, participants by nouns, their qualities by adjectives, etc. Nouns, verbs, adjectives are all 'common' words, that is words for construing classes, for recognizing different individual, specific experiences as being in some sense the same. (Painter, 1999: 64)

Painter sustentou que os falantes ao adquirirem a sua língua materna passarão por três momentos: *generalização*, *abstração* e em terceiro lugar, a *metáfora* que será o elemento que exige uma proficiência maior da língua. E nessa observação sustentou a ideia de que a metáfora gramatical, apesar de ser um recurso do quotidiano a que todos os falantes recorrem, é um recurso que exige um forte domínio da língua porque, não só permite concentrar imenso significado, o que é muito útil para a linguagem científica e as linguagens mais complexas, como também vem dar outra expressividade àquilo que é dito ou que deve ser dito. Tal domínio superior da língua implica um jogo perfeito entre os recursos semânticos e os recursos gramaticais. Halliday, em particular, acrescenta um dado interpretativo importante, que é o elemento da escolha. De facto, o autor afirma muito claramente que a utilização de uma metáfora gramatical é sempre motivada, ou seja, o falante tem consciência do que está a fazer e para que está a fazer tal como tem consciência das normas

estruturais da língua. Este aspeto da motivação vem em introduzir no estudo da MG o interesse superior - não se trata de um estilo de uma personalização do discurso, trata-se de uma decisão, uma escolha do falante em produzir o discurso incongruente, porque naquele momento acha que é a melhor forma de comunicar com seu falante.

2.1. Modelo de Língua

A visão funcionalista da língua supõe que a língua não é uma entidade apenas para a construção do conhecimento, mas para a própria criação do conhecimento, *But language does not simply transmit knowledge; language creates knowledge*. (Halliday, M.A.K., 2015). Trata-se de um sistema socio-semiótico funcional no sentido em que está organizado para o fim socio-comunicativo e estratificado. Esta ideia de estratificação está relacionada com o facto de se prever que a língua só existe em situações de comunicação orientadas por uma função, ou seja, só existe no interior do contexto, resultando, portanto, da necessidade de correlacionar o elemento linguístico com o elemento contextual.

O sistema linguístico, sendo instanciado em texto, naturalmente estabelece um estrato (semântica) com articulações entre o estrato léxico-gramatical e contextual. Relativamente ao contexto, é interessante verificar como Firth (1937) se referiu à noção sublinhando de forma curiosa, o seguinte: *os visitantes podem compreender melhor os significados por observarem os acontecimentos antes de, durante e depois de uma frase dita*. (Firth, 1937:110). Na altura, Firth referia-se, apenas, ao *Contexto da situação*, só mais tarde, a noção de *Contexto da cultura* foi proposto; para o contexto de situação, previu-se o nível de Registo; para o contexto de cultura, previu-se a noção de Género. No esquema abaixo, estabelece-se a visão que Halliday e Matthiessen (2004) propõem da estratificação da língua, em que o último estrato é o do contexto, que inclui a dupla caracterização.

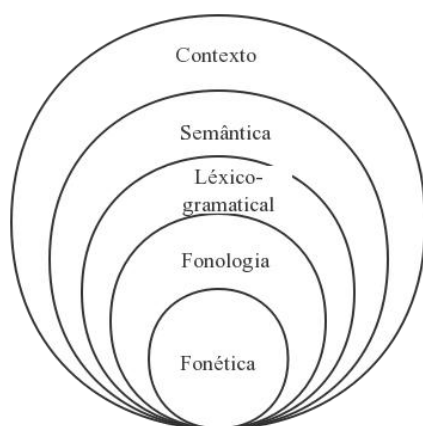


Fig 1. Sistema da língua estratificado (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 25)

Para entender e até superintender toda a articulação proposta pela LSF, Halliday propôs as três metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A metafunção ideacional diz respeito à construção da experiência humana através dos recursos léxico-gramaticais, a metafunção interpessoal diz respeito à representação das relações humanas e das suas interações, e a textual opera ao nível de coesão e de coerência do discurso, organizando fluxos de informação, criando ou não a continuidade.

As relações entre o sistema da língua e a sua estratificação com a noção de MG ficam claras no que Halliday (2015) diz abaixo:

...that metaphor involves recalibrating the lexicogrammar with the semantics, thus indefinitely increasing the meaning potential of the language...lexical metaphor makes possible verbal art (literature), while grammatical metaphor makes possible verbal science (theory).
(Halliday, 2015: 22)

Desta construção teórica resulta que as relações entre o sintagma e o paradigma são significativas, tal como o quadro abaixo o prova:

	→Sintagma				
→paradigma	O menino	gritou	e	ficou	nervoso
	Eu	canto	pois	estou	alegre
	Os pombos	voavam	mas	pareciam	cansados

Quadro 2. Sintagma e paradigma

É assim que a noção da MG encontra na LSF a sua possibilidade da explicação; a construção metafórica submetida a qualquer uma destas três metafunções autorizando, pois, a produção de metáforas *gramaticais ideacionais*, *interpessoais* e *textuais* como abaixo passamos a explicar.

2.2. Metáfora Ideacional

A LSF prevê para os estudos das questões relacionadas com o significado ideacional ou experiencial, a LSF propõe o estudo do sistema da transitividade, daí que as metáforas ideacionais sejam frequentemente designadas por metáforas de transitividade

1. Em muitos lugares, milhares de pessoas exigiram que o governo caísse. (expresso.pt adaptada)

1'. Em muitos lugares, milhares de pessoas exigiram a queda do governo. (expresso.pt adaptada)

Como pode ser observado, o processo *cair* é realizado pelo nome *queda*, o que implica alterações estruturais de monta: o recurso a um objeto direto em vez da oração *que o governo caísse*.

Podemos dizer que a metáfora ideacional ocupa um lugar à parte dentro dos restantes elementos da tipologia da MG. Com efeito, são muitos os estudos da LSF que se referem a este tipo de MG, na medida em que eles recaem sobre a construção

da experiência humana. Basicamente, a metáfora ideacional envolve uma transferência de significados e um tipo de elemento para o outro tipo, segundo Martin & Rose (2007) e Halliday (1956). Como já acima referimos, estas transferências de significado ocorrem no interior do sistema de transitividade. De resto, Halliday propõe o termo de transcategorização para dar conta destas mudanças, sublinhando que o que está em causa não é uma mera categorização:

...that of (not merely categorizing but) transcategorizing — deriving one grammatical category from another. Specifically, they are exploiting the grammar's potential for nominalizing: turning verbs and adjectives into nouns... (Halliday, 2004: 65)

São, sobretudo, mudanças que se operam dentro do sistema lexical-gramatical, ou melhor dizendo, ao nível léxico-gramatical na sua relação com a semântica do discurso. Como podemos ver no Quadro 3, abaixo, estes são os exemplos principais que cobrem a maior parte das possibilidades de mudanças do que se designa por metáfora ideacional.

Para melhor se compreender em que consistem as alterações entre uma oração congruente e metafórica pela via ideacional, propomos o exemplo abaixo, em que, se do ponto de vista do seu significado global, ambas são muito próximas; porém, observadas de perto, veremos que no enunciado 2 a ação é realizada através de um processo mental *mostrar* cujo ator são *os manifestantes*, enquanto no enunciado 2' o foco do significado principal sendo precedido pela oração *Foi evidente*, a qualidade (atributo) *indignados* é realizada através do nome *indignação*.

2. Os manifestantes mostraram-se indignados com a atuação da polícia.

2'. Foi evidente a indignação dos manifestantes com a atuação da polícia

Mudanças semânticas	Mudanças léxico-gramaticais	Exemplos
de qualidade (do produto) > participante	de adjetivo > substantivo	vida <u>amarga</u> - <u>amargura</u> da vida
de processo > participante	de verbo > substantivo	<u>desenvolver</u> economia - <u>desenvolvimento</u> económico
de circunstância > participante	de preposição > substantivo	<u>sem</u> energia - a <u>falta</u> de energia
de relator > participante	de conjunção > substantivo	porque – porquê (a)
de processo > qualidade	de verbo > adjetivo	não pode se <u>evitar</u> - <u>inevitável</u>
de circunstância (qualidade do processo) > qualidade (do produto)	de advérbio > adjetivo	treinar <u>regularmente</u> - treino <u>regular</u>
de relator > qualidade	de conjunção > adjetivo	<u>conforme</u> a empresa... - projetos <u>conformados</u> com a empresa
de circunstância > processo	de advérbio > verbo	treinar <u>regularmente</u> - <u>regular</u> o treino
de relator > processo	de conjunção > verbo	caso (oração condicional) - supor
de relator > circunstância	de conjunção > preposição	e – com (b)
de (informação contextual/consenso) > participante		o fenómeno de
de (informação contextual/consenso) > processo		acontecer
de participante > várias formas		

Quadro 3. Tipos de metáfora ideacional, adaptado das propostas de Halliday (2004) e de Martin & Rose (2007).

(a) *O teu filho está na fase dos porquês*

(b) *Ele e a namorada foram ao cinema > Ele foi ao cinema com a namorada*

Ao uso de uma forma nominal para exprimir o sentido de um processo, de uma circunstância ou outra forma de expressão, dá-se, habitualmente, o nome de nominalização, sendo um processo muito comum. O próprio Halliday (2014) sublinha: *Nominalizing is the single most powerful resource for creating grammatical metaphor* (Halliday, 2014: 729).

Não será tão comum dar-se a importância devida às alterações contextuais que

tal processo implica pelo que Martin & Rose (2007) chama a atenção para a interligação entre os vários estratos:

Things can be classified and described with the rich resources of nominal group lexis, including many kinds of evaluation, and the nominalized process and its qualities can be presented as the starting point or end point of the clause, as its Theme or New information. (Martin & Rose, 2007: 107)

Um caso particular é o da chamada nominalização. Na verdade, os falantes no seu dia-a-dia usam muitas metáforas ideacionais que constituem nominalizações; porém, são as linguagens técnicas e as formas mais específicas de dizer associadas a disciplinas ou linguagens específicas que a ela recorrem com mais frequência, tal como Thompson comenta:

Nominalized technical terms are clearly very economical; but equally clearly the reader needs to be able to identify the uncondensed wording that the nominalization relates to. (Thompson, 2014: 245)

É bom chamar atenção para que o simples facto de se usar uma MG, particularmente uma nominalização, já que dela estamos a falar, implica, frequentemente, fortes alterações estruturais permitindo o fenómeno muito conhecido da compactação do significado.

2.3. Metáfora Interpessoal

A metáfora interpessoal, como o próprio nome indica, ocorre sempre que estão em causa modos de dizer alterados ou escolhidos de outra forma para alterar o significado interpessoal. A metafunção interpessoal comanda, portanto, as referências às relações entre os seres humanos, as suas necessidades de atenuar ou reforçar as mensagens e os modos riquíssimos de metaforizar a interpessoalidade. Um primeiro

aspecto que está em causa na necessidade de metáfora interpessoal tem a ver com as questões relacionadas com distância semiótica entre os interlocutores:

What these have in common is a very general sense of the social distance between the speaker and the addressee. Here interpersonal metaphor is part of a principle of interpersonal iconicity: metaphorical variants create a greater semiotic distance between meaning and wording, and this enacts a greater social distance between speaker and addressee. (Halliday, 2014: 705)

Trata-se, portanto, de uma alteração do modo de dizer tendente, em regra, a reduzir ou reforçar a força ilocutória dos enunciados. Nesta dissertação vamo-nos concentrar, sobretudo, na metáfora interpessoal, pelo que darei algum detalhe nas explicações que se seguem. Atente-se no exemplo seguinte:

3. Estimado cliente, deverá conferir, através de multibanco ou outro meio eletrónico colocado à disposição pela instituição de crédito a quem deu autorização de débito, os elementos que compõem esta autorização.

3'. O senhor pode pagar por multibanco ou outro meio eletrónico.

Estamos perante dois enunciados que, no seu limite, correspondem apenas a um mesmo pedido de pagamento. O primeiro, mais associada à forma escrita, pormenoriza os meios de pagamento, recorre a uma forma de tratamento própria *estimado cliente* e usa o modal (dever) em *deverá conferir*. Todo o processo de significação corresponde a uma forma de uma grande distância social no momento da locução em que o pedido de pagamento acaba por ser muito formal. Em 3, temos um pedido que representa um significado ideacional muito semelhante; porém, do ponto de vista interpessoal, tratando-se de uma interação face-a-face em que, na sequência de uma relação anterior, as pessoas terão já a falado, criando alguma intimidade relacional o que se refletirá no dito. A forma tratamento *senhor* não deixando de ser

formal, pode também servir para atenuar a força ilocutória, como o restante enunciado o faz. Trata-se em ambos de alterações estruturais ditadas, pela oralidade/escrita, pela formalidade/conhecimento comum, ou seja, pela distância sociocomunicativa estabelecida. No limite, poderíamos imaginar a mesma informação dada oralmente por alguém que seja amigo de outra pessoa *Rui*, *paga por multibanco ou por outro meio eletrónico*, em que, não só a forma de tratamento é diversa, como não recorre ao modal *poder*. As três formas de dizer e as alterações nelas produzidas são ditadas por uma razão interpessoal, e, portanto, constituem metáforas interpessoais.

Mais simplesmente, podemos verificar nos três enunciados:

4. Quero pagar.

4'. Era a conta, por favor.

4''. Era a continha.

Os três enunciados resultam, apenas, de uma intenção de pedir conta num café ou restaurante. No primeiro caso, o cliente diz o que vem e faz o pedido de modo (imperativo) que não é bem aceite na cultura portuguesa, a não ser entre amigos muito próximos. O segundo cliente usa uma desatualização do verbo entre o presente e o imperfeito que serve para atenuar a força ilocutória, e, portanto, constitui uma metáfora interpessoal, a que acrescenta a fórmula *por favor* que contribui para a atenuação da força ilocutória. Finalmente, o último cliente, além de usar a desatualização temporal do verbo, usa o diminutivo *continha* que, obviamente, não se referindo ao tamanho da conta, é usado por razões interpessoais. Este é um exemplo típico de como, no quotidiano, os portugueses usam com muita frequência a metáfora interpessoal e esta oferece exemplos riquíssimos, do ponto de vista analítico.

Thompson coerentemente com estudos anteriores sublinha o facto de que as formas incongruentes, na comunicação informal, são primariamente orientadas para a interação:

Typical informal spoken language, on the other hand (e.g. in conversation) tends to be primarily interaction-oriented, concerned with establishing and maintaining relations with other people; and this correlates with a tendency to draw on the resources of interpersonal metaphor, which involve non-congruent ways of enacting interaction.
(Thompson, 2014: 246)

De acordo com o que Halliday (2004) salientou, a metáfora interpessoal abrange as metáforas de modalidade e de modo: a primeira designadamente dirige-se às atitudes dos interlocutores e a segunda restringe-se às escolhas de modo.

2.3.1. Metáfora de Modalidade

O estudo da modalidade está entre os que mais tem interessado os linguistas, havendo uma significativa variedade de opções teóricas, mas um não menos significativo consenso sobre o conceito. Raposo *et al*, (2013: 623, 673), coincidindo com muitos autores em afirmar a relação íntima da modalidade com as atitudes e opiniões dos interlocutores sobre o conteúdo proposicional dos seus enunciados, sublinha o facto de que os valores do modo são expressos conjuntamente com os de tempo, sendo que cabe ao modo realizar, no sistema verbal, valores do sistema da modalidade:

A modalidade é a forma de exprimir, por meios linguísticos, atitudes e opiniões dos falantes ou das entidades referidas pelo sujeito sobre o conteúdo proposicional dos enunciados que produzem.
(Raposo *et al*, 2013: 623)

A modalidade pode ser expressa, pois, através de uma variedade gigantesca de processos lexicais e gramaticais. Os enunciados modalizados carregam significados entre afirmação absoluta e a mera negação, razão por que Thompson ponha em destaque a responsabilidade modal, no sentido em que esta é marcada pela atitude do falante:

Another area where we have already come across interpersonal grammatical metaphor is in modality, particularly when we consider modal responsibility. As we saw, modality is the expression of the speaker's attitude towards the likelihood or necessity of the proposition and is congruently realized by modal verbs. (Thompson, 2014: 247)

A modalidade é todos os meios linguísticos ao dispor do falante para exprimir o seu comprometimento com a verdade da proposição. (Hengeveld, 1988). Givón também referiu à noção da modalidade:

The propositional frame of clause – semantic and grammatical roles, predication type and transitivity – as well as the actual lexical items that fill the various slots in the frame, remain largely unaffected by the modality wrapped around the proposition. Rather, the modality codes the speaker's attitude toward the proposition. (Givón, 2001: 300)

É consensual pensar-se a linguagem falada como sendo primariamente orientada para a interação, em virtude da necessidade do estabelecimento e manutenção das relações humanas. Foi nesta linha de pensamento que Halliday propôs que as funções discursivas possam ser consideradas e categorizados em oferta, ordem, afirmação e interrogação, como apresentado no Quadro 4.

Papel na troca↓	O que é trocado→	Bens-e-Serviços	Informação
Dar		Oferta	Afirmação
Pedir		Ordem	Interrogação

Quadro 4. Pedidos e ofertas: funções discursivas (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 136)

Distinguindo entre *bens e serviços e informações*, aquilo que está em causa nas interações e entre *papel na troca, dar e pedir* Halliday estabeleceu um modelo simples de descrição das funções discursivas. A modalidade, assim, em termos de possibilidade e usualidade, é o que transporta o grau de validade de um enunciado; as orações nas trocas de bens-e-serviços são analisadas como propostas, não passíveis de se poderem afirmar ou negar. Neste caso, os enunciados modalizados indicam o grau de obrigação ou inclinação dos interlocutores. O tipo de modalidade subdivide-se, de acordo com o estabelecido, em *modalização* (indicativo) e *modulação* (imperativo).

A modalidade; por arrasto, as metáforas de modalidade, são concebidas por Halliday e Matthiessen (2004) do modo representado na figura abaixo, nas suas relações com a orientação, o valor e a polaridade.

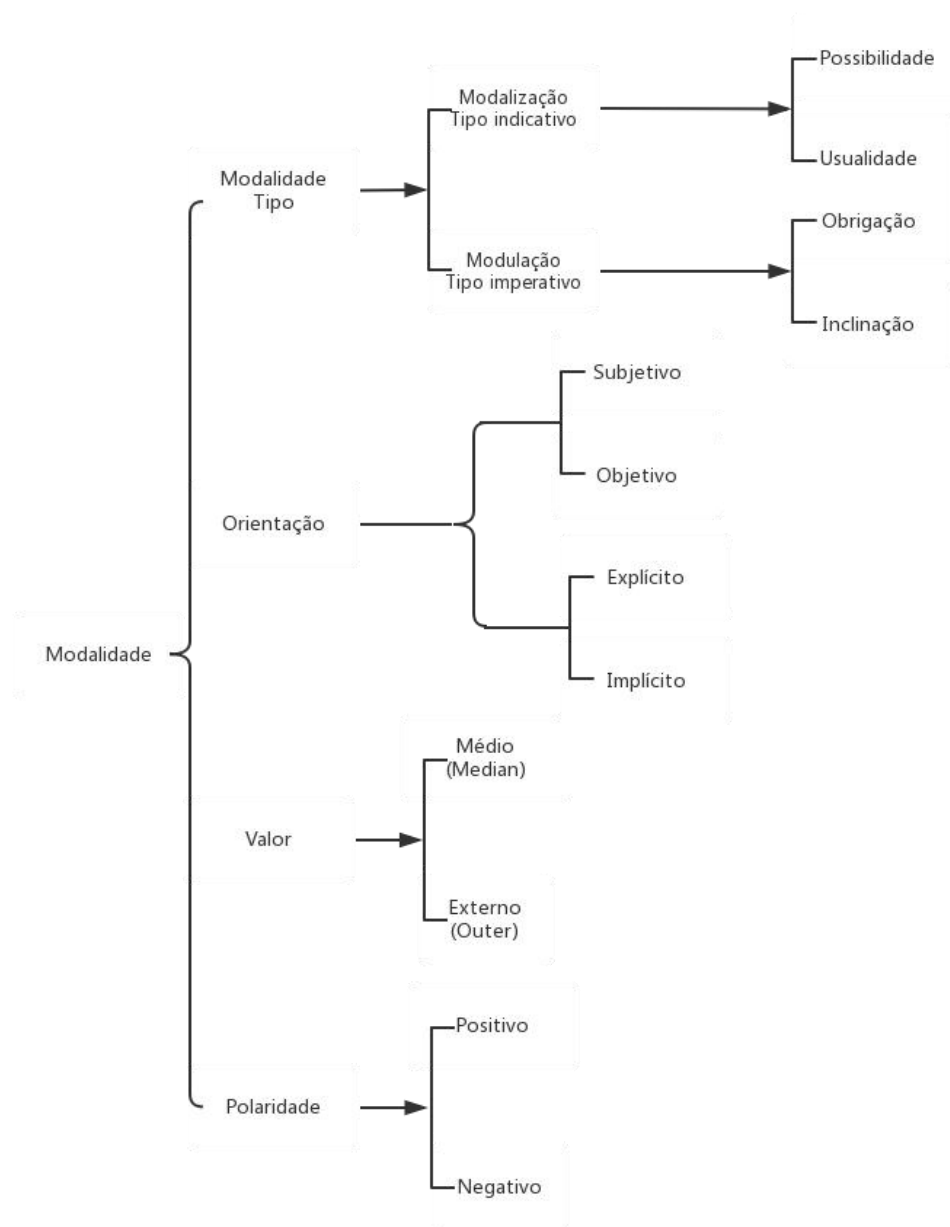


Fig 2. Modalidade; rede sistémica (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 182)

Em consideração da possibilidade e usualidade, ou seja, de avaliações de probabilidade do conteúdo referido, atente-se nos exemplos

5. *Duvido que tenha existido vida nesta ilha.*

5'. *Não excluo a possibilidade de que tenha existido vida nesta ilha.*

No enunciado 5 exprime-se uma dúvida por parte da entidade denotada pelo sujeito *eu* da oração principal, sobre o acontecimento na oração subordinada, *ter existido vida nesta ilha* (existiu vida na ilha). Referindo-se ao mesmo assunto, em 5', declara-se a sua crença na possibilidade do acontecimento enunciado pela oração subordinada. Alternativamente, poder-se-á expressar de forma congruente, que é também a forma objetiva e implícita, *Possivelmente, existiu vida nesta ilha*. É, pois, comum registar-se uma convergência de diferentes modalidades num enunciado.

As formas explícitas ou implícitas têm a ver com os julgamentos dos interlocutores:

...the speaker is explicitly stating the source of the conviction: it is either being said to be objective, or presented as a subjective judgement on the speaker's part... (Halliday, 2014: 181)

Nesta linha de pensamento, é possível conceber-se a inter-relação implícito/explicito com objetivo/subjectivo do modo representado no Quadro 5.:

	subjectivo	Objetivo
implícito	<i>Deve ter existido vida nesta ilha.</i>	<i>Possivelmente, existiu vida nesta ilha.</i>
explícito	<i>Não excludo a possibilidade de que tenha existido vida nesta ilha.</i>	<i>É possível que tenha existido vida nesta ilha.</i>

Quadro 5. Expressões com modalidades objetiva/subjectiva/implícita/explicita (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 181)

Thompson esclarece a especificidade dos conceitos implícito e explícito tendo em vista a sua noção de *responsabilidade modal*.

*We have thus identified four main points on the scale of 'modal responsibility', in terms of the extent to which the speaker openly accepts responsibility for the subjective assessments being expressed... The term '**implicit**' is used when the modality is expressed in the same*

clause as the main proposition, while ‘explicit’ is used when it is expressed in a separate clause. (Thompson, 2014: 75)

Considerando os estudos hallidaianos e thompsonianos, é possível categorizar de a MG interpessoal de modalidade do seguinte modo:

Categoria		Expressões	Exemplos
subjetivo	Explícito	acreditar que, estar crente que, a meu ver....	Acredito que não vai chover.
	Implícito	haver-de...	Hás-de estar cansado depois da viagem.
objetivo	Explícito	é possível que, é natural que...	É possível que o vírus venha a evoluir. (nato.int)
	Implícito	naturalmente, consensualmente...	Isto traz naturalmente um grande impulso para a juventude. (linadocar mo.de)

Quadro 6. Subjetividade/objectividade; explícito/implícito em metáforas interpessoais de modalidade. (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004: 181)

Thompson (2014: 247) afirma que são consideradas metáfora interpessoal as modalidades explícitas-subjetivas e explícitas-objetivas. No que diz respeito às modalidades explícitas-subjetivas, tendo em consideração o exemplo *Acredito que não vai chover*, a modalidade é expressa na oração principal e assim a expressão *acredito que* modaliza o acontecimento da oração subordinada. Paralelamente, deve-se admitir que as modalidades explícitas-objetivas sejam concebidas como metáforas interpessoais, *the proposition is packaged as a fact, and the speaker’s modal assessment of it is treated as if it were an attribute of the fact.* (Thompson, 2014:249).

Em *É possível que estejas cansado depois da viagem*: o falante projeta o possível cansaço do alocutário depois da viagem e consegue estender a metáfora a todo o enunciado afastando o ónus de si próprio, como em, *Penso que estás possivelmente cansado depois da viagem*.

No entanto, as formas implícitas, tais como verbos e advérbios modais, não representam uma metáfora interpessoal.

		Expressões			
		possibilidade	usualidade	obrigação	inclinação
subjetivo	Explícito	Acho possível que ele tenha comido.	Penso que é normal que ele almoce na cantina.	Peço-lhe que estude isto.	Acho que ele gosta de ajudar pessoas.
	Implícito	Ele deve ter comido.	Ele almoça na cantina.	Ele deve saber isso.	Ele vai dar uma ajuda.
objetivo	Explícito	É possível que ele tenha comido.	É normal que ele almoce na cantina.	Convém que ele saiba isso.	-
	Implícito	Possivelmente, ele já comeu.	Normalmente, ele almoça na cantina.	Ele é obrigado a saber isso.	Ele está interessado em dar uma ajuda.

Quadro 7. Subjetividade/objectividade; explícito/implícito em 4 categorias de MGs de modalidade (adaptado, Halliday & Matthiessen, 2004).

Para além do que acima se apresentou, a modalidade pode ser realizada através de uma metáfora ideacional, como nas seguintes expressões sinónimas: *há possibilidade de que, é possível que e possivelmente*.

2.3.2. Metáfora de Modo

Normalmente, o uso de metáfora de modo envolve também uma metáfora de modalidade já que o modo está estreitamente relacionado com a modalidade; porém elas têm necessariamente de se distinguir. Desta intimidade, *Raposo et al*, 2013, dá-nos conta, nos seguintes termos:

O modo realiza no sistema verbal valores do sistema da modalidade, entendida como a atitude que o enunciador ou a entidade referida pelo sujeito da oração principal expressa relativamente ao estado de coisas descritos. (Raposo et al, 2013: 673)

Na sistematização das funções discursivas acima estabelecidas para os pedidos e ofertas (Quadro 4.) sublinhou-se a forma congruente; orações interrogativas sob a forma de perguntas, orações imperativas equivalendo a ordens e as orações

declarativas correspondendo a enunciados em forma de declaração. A metáfora de modo realiza-se quando se reestruturam as ligações congruentes, alterando o modo “natural” de dizer, quase sempre por razões de expressividade, tal como Thompson, (2014) defende, ilustrando com o facto: uma ordem se poder realizar através de uma oração declarativa:

A declarative always carries some degree of ‘declarativeness’ (that is ‘information-giving’) with it. A command expressed by a declarative has the force of a command combined with information-giving (rather than directly demanding goods-&-services). (Thompson, 2014: 237)

Como não podia deixar de ser, é na interacção quotidiana, onde realizamos todo o tipo de negociação do significado que as metáforas de modo ocorrem com grande frequência, tal como Halliday (2014) antecipa

The potential for negotiation in dialogue created by metaphors of mood is directly related to the different contextual variables within tenor. Metaphors of mood expand the interpersonal resources for negotiation, whether the negotiation involves consensus or conflict. (Halliday, 2014: 705)

2.3.3. Pedidos, Ordens, Sugestões

De entre os atos de fala que mais requerem o uso metafórico, as ordens, os pedidos, sugestões e conselhos ocupam um lugar particular, até por acarretarem uma imposição da vontade própria ao nosso alocutário:

[...] Neste sentido, ordem é geralmente entendida como uma imposição da vontade do superior ao inferior, podendo o primeiro ser tanto uma entidade oficial como particular. Neste caso o superior aparece revestido de uma autoridade tal que o inferior não ousa pôr

em dívida o cumprimento da ordem, dada quer oralmente, quer transmitida por escrito. (Casteleiro, 2014: 1)

Será, então, necessário uma grande flexibilidade por parte do falante quer na produção, quer na interpretação destes enunciados, facto que, para um falante adulto, mediantemente instruído, não apresenta dificuldade:

[...]both grammarians and philosophers have been aware that it is by no means easy to distinguish even questions, commands, and so on...It has come to be commonly held that many utterances which look like statements are either not intended at all. (Austin, 1962: 1)

Os pedidos, ordens, sugestões realizam o que Austin (1962) classificou como enunciados performativos:

I propose to call it a performative sentence or a performative utterance... The name is derived, of course, from 'perform', the usual verb with the noun 'action': it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action —it is not normally thought of as just saying something. (Austin, 1962: 6)

O senhor pode-me ajudar? ou *O senhor ajude-me, por favor!* são pedidos em modo declarativo ou imperativo.

Atente-se nos diferentes modos de pedir a alguém que se chama João para nos passar o molho.

João, passe-me o molho, por favor.

- a). Podia-me passar o molho.
- b). Pode-me passar o molho?
- c). Passava-me o molho?
- d). Era o molho, por favor!
- e). O João não se importa de me passar o molho?
- f). Gostaria muito de comer sushi com molho.

A forma congruente, sem dúvida, é a forma imperativa: *Passe-me o molho*. Porém, numa cultura como a portuguesa, e provavelmente em muitas outras culturas, não seria aceitável que fizéssemos um pedido desta forma. A realização de metáforas de modo permite-nos a manifestar uma ordem no desejo de uma forma mais amigável, atenuando a força ilocutória do enunciado, *podia, era, gostaria, etc.* O efeito da modalização pode recair sobre o verbo auxiliar ou modal; verificar-se sobre o processo principal, como em c). Note-se que em f) a interpretação dos fatores contextuais é essencial. Trata-se, em geral, de atos de fala muito sensíveis à mudança de contexto onde, a simples mudança dos fatores da interpessoalidade (distância, poder, sobretudo) implica uma mudança nas escolhas de modalidade, promovendo uma enorme variação nas formulações de tais atos de fala. Estas operam-se em consideração de um princípio cortesia e constituem um grande número de processos, entre os quais o da indireção.

2.4. Metáfora Textual

Para a melhor compreensão de metáfora textual, é bom não esquecer que o que está, sobretudo em causa, é o processo de organização do enunciado. Halliday sugeriu a investigação sobre a estrutura temática (Halliday, 2014: 89) como base da compreensão da textualidade. Deva-se registar, contudo, que Halliday não propõe a categoria de metáfora gramatical textual no elenco das possibilidades metafóricas.

De acordo com este autor, o *Tema* consiste nas componentes de uma mensagem que ocupam a primeira posição na oração, consistindo no primeiro elemento ideacional, podendo ser um participante, uma circunstância ou até um processo. O *Tema*, como ponto de partida das mensagens, oferece, pois, uma orientação para o restante encadeamento das ideias em texto. Os elementos restantes são considerados *Rema*. Na construção dos textos, a estrutura *Tema-Rema* produz uma hierarquia assinalável de elementos semânticos visto que o Tema, do ponto de vista informativo, é informação dada e conhecida, mas contextualmente deduzível; paralelamente, o

Rema é informação nova, normalmente não deduzível por conter a estrutura informacional essencial. Um texto resulta, pois, da hierarquização e sequencialização levadas a cabo pela articulação *Tema-Rema*, produzida nos enunciados.

Halliday afirma que a metáfora gramatical consiste na reestruturação do enunciado que pode ser realizada através de uma metáfora ideacional ou interpessoal, como nos exemplos seguintes:

6. Possivelmente, ele almoçou.

6'. É possível que ele tenha almoçado.

6''. Há possibilidade de que ele tenha almoçado.

No Quadro 8., estão patentes as mudanças de *Tema-Rema*, acompanhadas pelas diferentes expressões que remetem para metáforas ideacionais ou de transitividade: realização adverbial, *possivelmente*; expressão impessoal *é possível que* e processo existencial, *há possibilidade de*.

Tema	Rema
Possivelmente,	ele almoçou.
É possível que	ele tenha almoçado.
Há possibilidade de que	ele tenha almoçado.

Quadro 8. Sistema de Tema-Rema

As possibilidades metafóricas como as acima apontadas permitem que Thompson (2014) chame a atenção para a necessidade de uma análise de transitividade que, dada a natureza da abordagem, se realiza em duas instâncias distintas; a do fraseado original, supostamente o metafórico e a do fraseado mais congruente:

the presence of metaphor can generally be recognized by the need for a double transitivity analysis, one of the original wording and the other of a more congruent rewording; and there are in fact two

types of thematic structures which also need a double analysis.
(Thompson, 2014: 251)

É suposto a análise da metáfora textual envolver simultaneamente a consideração da forma congruente e da forma metafórica. Atente-se nos dois enunciados seguintes.

7. O que é necessário é que faças uma revisão antes do exame.

7'. Precisas de fazer uma revisão antes do exame.

Os dois enunciados possuem o significado igual em que o falante sugere ao alocutário que proceda a uma revisão (da matéria, supostamente) antes do exame. No primeiro caso, o tema é *O que é necessário é que* e o rema é *fazes uma revisão antes do exame*. Entretanto, no último caso, o tema transformou-se para *Precisas de* e o rema *fazer uma revisão antes do exame*, alterando, fundamentalmente, toda a organização do enunciado.

Considerando que a seguinte interação em que alguém pediu uma ementa e esta lhe é apresentada:

8. A ementa está aqui.

8'. Aqui está a ementa.

8''. Tome a ementa.

Indiscutivelmente, o primeiro enunciado tende a transmitir uma descrição do local onde se encontra a ementa, o segundo enunciado orienta-se para momento em que a ementa é apresentada, o terceiro, dada a forma imperativa, toma a natureza de uma ordem. Ultrapassando a questão de se se tratar de frases fora de qualquer contexto, os exemplos acima expressam diferentes condições de verdade que não

estão forçosamente ligadas à ordem canônica das palavras na oração, tal como Gómez-González (2001), sugere:

This suggests that the meaning of the (deictic) adverbs in full inversions has been grammaticalized into a textual metaphor (of the originally situational presentative prototype), thereby expressing different locations or different truth-conditions than a corresponding canonical word order clause. (Gómez-González, 2001: 281)

É em torno deste tipo de possibilidades que a metáfora textual se realiza, sendo sempre possível encontrar novas conexões que iluminem a produção do significado pelos falantes, seja ela oral ou escrita. Fan (2001), atenta às funções de coesão e coerência e às manifestações da metáfora textual no sistema de referência sublinha a pertinência de se considerar o texto como uma realidade social *material*, justamente, porque muitos recursos como que se internalizaram enquanto subsistemas da língua, sejam sistemas de referência ou de conjunção:

In a word, in the evolution of language, many resources which may originally be used in the real world situations have come to be linguistic resources to form part of some linguistic systems such as nouns, verbs and mood joining the reference system, and processes joining the internal conjunction system In a fact, these linguistic systems in turn metaphorically treat text as “material” social reality. (Fan Wenfang, 2001: 175)

Um bom exemplo destes processos serão os pronomes demonstrativos *isto*, *isso* e *aquilo* que podem referir objetos concretos, ideias abstratas e situações.

O significado metafórico, acima brevemente apresentado, constitui um dos recursos mais poderosos para a produção do significado, sendo, portanto, do ponto de vista analítico, muito exigente.

2.5. Metáfora Gramatical na Língua Chinesa

Na secção seguinte faremos uma breve referência à metáfora gramatical na língua chinesa.

Sun, (2015) e Liu, Y. (2019) coincidem em referir que a MG está presente na língua chinesa desde as épocas mais tradicionais à moderna. O facto de não haver, nos períodos mais remotos, um termo que ateste o conhecimento do “gramático” pela noção de metáfora, não impede que sejam identificadas metáforas em escrita desses períodos. Na verdade, Sun (2015: 22) destaca a informação sobre a metáfora em obras dedicadas à poesia clássica, à estética e à filosofia, o que implica que os estudiosos antigos na China já teriam uma compreensão satisfatória sobre a MG.

Mais modernamente, a palavra “隱喻” (yǐnyù) corresponde grosso modo ao conceito de metáfora gramática: 隱 (yǐn) tem o sentido de “obscuro” e 喻 (yù), o de metáfora.

Foi, no entanto, em meados da década de 1990 e no início do século XXI que se deu o um forte impulso nos estudos da MG em que o foco não seria só demonstração teórica, mas também inovação surgindo autores fundamentais neste trabalho inicial, entre os quais Hu (1996) que explorou as várias perspetivas sobre a metáfora, como as de Black (1962), os problemas e as controvérsias subjacentes. Posteriormente, Zhu e Yan (2000) aproveitaram o fundamento lógico da teoria da MG no ponto de vista de cognitivismo e discutiram a identidade de expressões congruentes. Zhang e Lei (2013) sublinham que em termos dos estudos da metáfora gramatical na China, somente depois da teorização inicial, conseguimos chegar a uma estabilização e produção relativamente madura, agora orientada para a aplicação. Do ponto de vista do, falante, resulta dos estudos realizados que este não hesita, no seu quotidiano de usar metáforas gramaticais, como, a título de exemplo: 我不准你玩电脑 (Não te permito que joga computador/Não jogues computador) e 很有可能会下雨 (É capaz de chover/Vai chover). A questão interessante que está subjacente ao pressuposto desta dissertação,

é se o falante chinês faz do mesmo modo e com o mesmo significado recurso à MG que português. A cultura, os contextos sociais e situacionais não deixarão de exercer constantes atividades discursivas no momento da compreensão e produção do significado; questão esta que está fora do âmbito do presente trabalho.

Capítulo 2.

Inquérito - opções metodológicas

Para aferir do maior ou menor grau das dificuldades encontradas pelos aprendentes chineses de PLE, achou-se que o recurso a um inquérito seria uma boa forma para aferir esses resultados. O inquérito considera a metáfora interpessoal ocorrente em várias atividades exclusivas do quotidiano dos interlocutores, o que acabou por dificultar a tarefa de construir um conjunto questões, a um tempo coesas sem serem demasiado exaustivas de forma a não perturbar a atenção dos inquiridos. Nesse sentido, construiu-se um primeiro inquérito que foi aplicado e testado em alunos de PLE da FLUL, bem como alunos de Universidade dos Estudos Estrangeiros de Tianjin.

Esta testagem permitiu afinar questões que incluíram a natureza das próprias perguntas, a sua formulação e a extensão.

Tendo em conta a particular extensão do inquérito, assunto que nos preocupou bastante, sobretudo na primeira versão, fizemos então uma sondagem extensiva aos respondentes do primeiro inquérito para que, pedindo que eles se manifestassem quanto a esta mesma extensão nos assegurássemos que este fator não era problemático. As respostas foram positivas (87%), ainda que a primeira versão do inquérito fosse mais longa do que a definitiva. Outros fatores foram enunciados, como por exemplo, a dificuldade em perceber as palavras no texto ou particularmente um ato de fala que incluía linguagem religiosa; o ato de fala, sendo peculiar no linguajar dos portugueses criava dificuldades aos inquiridos pelo que foi excluído da versão final, até porque, do ponto de vista da MG incluída, não apresentava novidade relativamente a outros atos de fala presentes no inquérito. Quanto ao conteúdo, não foram produzidas grandes alterações; quanto à extensão apenas se eliminou o ato de fala já acima referido. Organizou-se, no entanto, o inquérito de uma forma ou sequência sugerida por alguns dos respondentes mais críticos e, porventura mais conscientes. Com efeito, algumas alterações foram produzidas de modo a que o conjunto do enunciado do inquérito não fosse demasiado fastidioso e que, ao mesmo tempo, permitisse aferir, em extensão apropriada, o grau de compreensão dos alunos.

Já nesta primeira versão de alguns princípios e objetivos foram tidos em conta, como por exemplo, autenticidade do texto, o seu género, e origem - terem como fonte situações de comunicação próximas do quotidiano, o eu implicou a inclusão dos certos diálogos ou enunciados muito contíguos às experiências dos aprendentes. Quando foi necessário, foram fornecidos dados contextuais considerados pertinentes para a compreensão do texto. A edição final do inquérito resulta, pois, da consideração dos dados obtidos na primeira abordagem e, da própria reação dos inquiridos. O inquérito final foi aplicado entre os dias 9 de dezembro de 2019 e 31 de janeiro de 2020.

1. Caraterização dos Inquiridos

O conjunto dos inquiridos é composto por 50 alunos chineses de PLE com diferentes níveis de proficiência e distintos contextos escolares: 28 com nível B2, 20 com nível C1 e 2 com nível C2.

Para assegurar a validade dos dados recolhidos, consideramos que os conhecimentos linguísticos dos inquiridos não deviam ser inferiores ao nível B2, nível intermédio do QECR:

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos ... É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (QECR, 2001: 49)

Em última análise, é necessário que os inquiridos tenham, de alguma forma, trabalhado os atos de fala (a ordem e a opinião; acordo e desacordo), que estejam familiarizados com as expressões metafóricas em contextos diferentes e modos distintos.

1.1. O Tempo de Permanência em País Lusófono

Um aspeto importante a considerar foi o tempo de permanência em país lusófono dos inquiridos. Foram, com efeito, eliminadas várias respostas por não terem os campos devidamente preenchidos, designadamente no que diz respeito ao tempo de permanência em Portugal. Por esta razão, e embora pretendêssemos estender o

inquérito a mais inquiridos, tal não foi possível por causa dos limites de tempo, recursos humanos, e da própria disponibilidade dos inquiridos.

Para além das capacidades linguísticas próprias, os inquiridos apresentaram como língua materna as seguintes línguas: mandarim (46 alunos), cantonês (2 alunos), hakka (1 aluno), dialeto wu (1 aluno).

Tempo de permanência em Portugal→	6 meses \leq	6 meses ~1 ano	1~ 3anos	> 3anos
Nível/Grupo↓				
B2	7	16	4	1
C1&C2		8	9	5

Quadro 9. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal

O tempo de permanência em Portugal variou, de algum modo: menos de seis meses (7 alunos), de seis meses até a um ano (24 alunos), de um ano até três anos (13 alunos), mais de três anos (6 alunos).

Como se pode perceber da consulta do enunciado do Quadro 9, o tempo de permanência de inquiridos em Portugal entre 6 meses e um ano é bastante superior a “um a três anos” ou “mais de três anos”. Assim, quando considerado o grupo C1&C2, temos em conta que a grande maioria destes alunos são alunos que estão a trabalhar ou a seguir a cursos de mestrados e, porventura, alguns já inscritos em cursos de doutoramento. Este aspeto, aparentemente, seria determinante e levaria a eliminação dos restantes oito alunos deste grupo. Porém, tendo em conta a época do ano em que foi realizado o inquérito, os 8 respondentes que estão em Portugal a terminar a sua licenciatura ou pelo menos a etapa da licenciatura em que é encerrada no continente chinês, acaba por, de ponto de vista da caracterização do domínio do português, colocá-los muito mais próximos do grupo C1&C2 do que do grupo B2 cuja permanência em Portugal é de seis meses a um ano - aqueles 16 alunos apenas estão do início nesse mesmo etapa. Assim se compreende que a relação entre o nível de

língua e os grupos por nós considerados para análise não seja uma relação direta nem totalmente proporcional. Parece-nos, porém, que coincide com a lógica das aquisições normais do português para alunos em Portugal.

Em termos de questões de investigação, achámos aconselhável não alargar ou aprofundar demasiadamente outros fatores, como por exemplo, os efeitos de dialeto chinês na aprendizagem de PLE, as relações entre o tempo de permanência em outros países lusófonos e a compreensão.

O trabalho visou, pois, a realização de uma análise dos resultados de cinquenta inquéritos válidos, procurando detalhar a compreensão de metáforas interpessoais de alunos chineses de PLE, de modo a localizar certas áreas em que possam ser geradoras de dificuldades.

2. Princípios e Critérios Usados na Construção do Inquérito

Os enunciados e os diálogos foram selecionados de acordo, por um lado, com conclusões das investigações precedentes, anteriormente referidas, com a experiência pessoal enquanto aprendente de PLE, e com algumas sugestões aquando da pré-testagem dos textos. Finalmente, foi decidido sublinhar, em cada enunciado, a zona de ocorrência de MGs, tendo em vista uma melhor orientação do aprendente no momento da resposta.

O inquérito (em anexo) constitui-se com base em perguntas de escolha múltipla, o que permite uma análise quantitativa e qualitativa mais eficaz. Foi aplicado através da plataforma online *wenjuanxing*, cujo código bidimensional permite aos participantes um acesso simples. O inquérito, também, enviado por email a potenciais inquiridos como alternativa de resposta. Todos os contatados que acederam a responder ao inquérito, porém, optaram sempre por responder online. Foram recolhidas totalmente 50 respostas válidas.

2.1. Foco do Questionário: opinião; acordo e desacordo

O inquérito compreende, na sua totalidade, três textos e dezoito enunciados contextualizados que abrangem metáforas de modo e metáforas de modalidade com graus de formalidade distintos.

Quanto aos géneros, propomos duas cartas de reclamação e um texto comercial. Os enunciados cobrem um número significativo de ocorrências metafóricas que estão associadas a atos de fala precisos.

O quadro seguinte permite categorizar as expressões metafóricas na sua associação com os dois principais tipos de função comunicativa: ordem e opinião (acordo e desacordo). Uma possibilidade de visualização simples do que está em foco no inquérito é a consulta dos Quadros 10. e 11. em que estão patentes as categorias funcionais dominantes no inquérito e as expressões que estruturam o restante ato de fala.

Categoria	Expressões
Opinião (acordo- desacordo)	Recuso-me a aceitar que... Terias que ter mudado de estratégia... Teria sido melhor que... Teve toda a razão em... Penso que é uma pena que... Poderá ser que... Receio que... Ter que... É capaz de... Não excludo a possibilidade de... Estou crente que... Não estou certo de que... Não tolero que... Não me parece nada correto que... É muito triste...

Quadro 10. Ato de fala: Opinião (acordo- desacordo), no inquérito

Incluimos enunciados de natureza muito variada; a sua seleção vem ao encontro dos objetivos desta dissertação. A metáfora interpessoal ocorrendo preferencialmente em contexto de relações pessoais significativas, torna-se muito útil como recurso de atenuação/intensificação das expressões do acordo-desacordo. No quotidiano dos portugueses, é muito rico e variado o uso desta metáfora, por isso podem surgir várias expressões muito diferenciadas.

Da nossa seleção inicial, tomam-se ainda expressões que envolvem o acordo através de *Estou crente que...*, realizado numa carta de reclamação. Neste caso, a metáfora permite salientar de maneira subjetiva-explicita um acordo, enquanto *Não me parece nada correto que...* transmite o desacordo do falante em relação ao assunto em causa.

Dentro desta variedade e de todas as possibilidades, achamos interessante incluir enunciados que sendo muito recorrentes do quotidiano podem ser enganadores como por exemplo, *Teve toda a razão em...*, *Receio que...*, *Não excludo a possibilidade de...*, cujo conteúdo semântico pode introduzir vários tipos de interpretação e que, portanto, o seu significado está intimamente ligado com o contexto de situação.

Pela sua formulação, algumas destas expressões de acordo e desacordo evoluem recursos da modalidade que serão adiante referidos.

2.2. Foco do Questionário: a ordem

A ordem, muitas vezes expressa sob forma de atos de fala sucedâneos como o pedido ou a sugestão, conta com o recurso de metáforas interpessoais para a devida atenuação.

Categoria	Expressões
Ordem	Gostava que... Agradecemos que... Não te importavas de... Tenha a bondade de... Não lhe admito que... Desejo que... Não quero que... Convém que...

Quadro 11. Ato de fala: a Ordem, no inquérito

Incluiu-se, em abundância, metáforas que realizam solicitações e pedidos, quer remetendo para contextos formais, quer informais: oito expressões que vêm dos textos originais: *Gostava que...*, *Não te importavas de...*, *Agradecemos que...* e *Tenha a bondade de...* em que a atenuação tem vários cambiantes.

As expressões desiderativas *Desejo que...* e *Não quero que...*, na forma negativa (muito comum, na oralidade), apesar de serem expressões subjetivas, explícitas, veiculando fortemente o significado de ordem, ou até de proibição, necessitam de adequada atenuação, para que o enunciado seja aceite sem restrições. *Não lhe admito que...* é, novamente, expressão subjetiva e explícita que poderá realçar de forma negativa o sentido de ordem e contornar o uso de imperativo. Tais recursos são considerados no diálogo entre o polícia e o detido.

Quanto ao senhor, desejo que volte aqui (...) leve a jovem a casa e apareça-me dentro de uma hora.

A. O senhor vai voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora.

B. É necessário que o senhor volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.

C. O senhor tem que voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora!

D. Peço o favor, volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.

Considerando o contexto que é uma conversa entre um polícia e um detido, em que o grau de formalidade deve estar entre sensação de pedido e de ordem, papel desempenhado pela expressão desiderativa. A segunda com a expressão *É necessário que...* parece mais com uma sugestão mais atenuada, enquanto a construção *Ter que...* permite aqui uma leitura deôntica que recobre a modalidade de necessidade, sendo também é admissível uma leitura epistémica. O último enunciado, na forma imperativa, recorrendo a formulações expressas de pedido, *Peço o favor...*, aproxima-se mais do sentido do enunciado original.

2.3. Foco do Questionário: modalidade e formalidade

Como já foi acima dito, interessam-nos as ocorrências das MGs em expressões que, sendo embora do quotidiano, dependem muito do contexto para uma compreensão cabal, designadamente daquilo que de uma forma simples podemos designar o seu grau de formalidade. Assim, temos expressões de dúvida, de recusa, de desacordo e de censura; expressões que são propostas em vários matizes de acordo com o grau de formalidade exigido pelo contexto. Verificou-se em estudos anteriores (Avelar, 2008; Sun Yuqi, 2015; Liu Yang, 2019) que estes tipos de enunciados em que o valor contextual determina muito, quer a força interlocutória, quer o grau de formalidade, quer o próprio sentido original do enunciado, são aqueles que, em princípio, mais dificuldade apresentam aos aprendentes. Aos enunciados, associa-se, com frequência, uma expressão de modalidade.

Assim temos o primeiro caso proposto nos textos de A: a modalidade epistémica *Estou crente que o relógio era contrafação...*, a deôntica *Não me parece nada correto que demorem dez dias, de qualquer forma vou aguardar....* Nestes textos estão em causa, claro, o desejo, por exemplo em B *Gostava que pudessem ouvir a chamada e que me dissessem o que fariam se estivessem na minha situação...*, mas sempre qualquer de A a B há questão da formalidade.

	Expressões
Modalidade Epistêmica	Poderá ser que... Ter que... É capaz de... Não excluo a possibilidade de... Estou crente que... Não estou certo de que... Receio que...
Modalidade Deontica	Convém que... Não me parece nada correto que... Não tolero que... Teve toda a razão em... Penso que é uma pena que... Teria sido melhor que... É muito triste... Recuso-me a aceitar que...

Quadro 12. Expressões em modalidade deontica / epistêmica, no inquérito

É a formalidade que determina em conjunto com contextos de situação e a modalidade que determina o grau de dificuldade para o aprendente. Por outro lado, por exemplo, em D *Não lhe admito que me fale nesse tom...*, trata-se do recurso a uma ênfase em que a MG apoia a força interlocutória do próprio enunciado, portanto, é substantiva de criar alguma dificuldade, tal como em F *Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste?* em que se trata de uma expressão que exprima a evolução mas em que o que está em causa é metáfora como apoio de força interlocutória. O mesmo acontece para a modalidade deontica em J *Convém que saiba que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições que os nacionais do país no qual procura emprego* onde o grau de formalidade volta a ter uma grande interferência no significado.

2.3.1. Foco do Questionário: modalidade epistêmica

Os enunciados a seguir propostos contendo metáforas interpessoais constroem opiniões; expressões de concordância e discordância: *Ter que...*, *É capaz de...*, *Poderá*

ser que... e *Receio que...* é de interpretação subtil visto que, por vezes, permitem uma leitura epistémica, como Raposo et al sustentam:

O seu significado aproxima-se de “talvez”, e tem uma leitura modal epistémica equivalente a predicados copulativos com adjetivos modais, como “ser possível” e “ser provável”. (Raposo et al, 2013: 646)

A proposta seguinte, uma conversa entre amigos, possui um grau de formalidade menor, surgindo o verbo modal *poder* também em construções como *poder ser* e *poder ser que*. A construção *poder ser que* permite uma leitura aproximada à epistémica, por exemplo, *Pode ser que ele almoce comigo*, enquanto a expressão *poderá ser que* é mais equivalente a uma ideia de incerteza. Com o pretérito perfeito composto na oração subordinada, a situação *ele enganou-se* está concluída.

No que diz respeito à modalidade epistémica, ou seja, o grau de certeza/incerteza, com frequência utiliza-se o verbo semiauxiliar *poder*, a locução verbal *ser capaz de...* e o verbo modal *dever* que podem conferir a dimensão de possibilidade:

A leitura epistémica, no entanto, resulta menos natural do que com o verbo semiauxiliar dever, como se vê contrastando com deves estar cansado (...) esta menor disponibilidade da leitura epistémica com ter de relaciona-se com o facto de este verbo denotar sempre uma necessidade, obrigação ou probabilidade mais forte do que dever. (Raposo et al, 2013: 647)

2.3.2. Foco do Questionário: modalidade deôntica

Da mesma maneira, *Não tolero que...* é considerada uma expressão mais aproximada ao protesto, mas, simultaneamente, inclui uma recusa a aceitar o que já lhe foi dado.

Atente-se no enunciado de um debate parlamentar incluído no inquérito:

Estas senhoras leram mal o texto e, pela minha parte, não tolero que nos façam uma acusação no que respeita à licença de paternidade.

Trata-se de um enunciado identificado como pertencente a um debate parlamentar, onde, portanto, o seu grau de formalidade interfere de forma decisiva no significado. Como foi acima referido, a expressão *Não tolero que...* autoriza absolutamente a interpretação de *protesto*.

É de notar que, nesta como em outras questões incluídas no inquérito, o foco da interpretação dos inquiridos não é apenas orientado pelo texto do enunciado proposto, como também pelos das perguntas alternativas, onde também se jogam elementos metafóricos ou valores modais pertinentes associados. As alternativas propostas para o enunciado referido são bem exemplo disso:

- A. Não aceito que nos façam uma acusação...
- B. Acho que não deviam fazer-nos uma acusação...
- C. Não penso que seja tolerável que nos façam uma acusação...
- D. Não imagino que nos façam uma acusação...

A primeira das alternativas remete para a não aceitação implícita, transmitindo o valor de protesto, mais próximo do enunciado proposto; a segunda, *Acho que não...* expressão explícita, orienta para uma opinião sobre o assunto; a terceira, *Não penso que...*, exprime abertamente uma opinião negativa; finalmente, *Não imagino que...*, está muito longe do valor de protesto, veiculando, apenas, uma opinião sobre a capacidade de alguém “fazer uma acusação”.

A inclusão de valores de protesto, é, por assim dizer, um lugar comum no que diz respeito à co-ocorrência com as metáforas interpessoais. É frequente o uso de expressões como *Não me parece nada correto que...* e *É muito triste....* O uso efetivo

da metáfora interpessoal é capaz, por si só, de subjetivizar a opinião pessoal, ao invés do que acontece nas construções seguintes *Parece-me triste...*, *Para mim é muito triste...*, *Fico muito triste...*, etc.

Ainda assim, é pertinente atentar nos exemplos seguintes:

É muito triste pessoas destas estarem no atendimento numa linha que serve para esclarecer de forma calma, paciente e que transmitissem segurança.

A. O Senhor Alfredo ficou triste por não atender bem a chamada

B. Não é aceitável que pessoas como o Senhor Alfredo estejam a atender chamadas.

C. As pessoas ficam tristes por serem mal atendidas nas chamadas que fazem.

D. O Senhor Alfredo é um empregado triste embora seja paciente e calmo.

Trata-se de enunciados de censura ou protesto; porém, em vez de se usar uma expressão explícita e subjetiva como *Acho que é muito triste...e* ou, *Para mim, é muito triste...*, destacou-se aqui a forma objetiva e implícita. O efeito retórico é o de transformar a opinião pessoal em asserção de senso comum, efeito este, capaz de despertar mais simpatia. Apenas a alternativa correta (B) exprime, verdadeiramente, um protesto ou censura, estando próxima ao enunciado original mesmo que não recorra à forma explícita e subjetiva.

As propostas enunciativas seguintes especificam melhor o que se pretende perceber do inquirido. Trata-se de um micro-diálogo no contexto de um debate parlamentar cujas restrições obrigam a cuidados especiais por parte dos locutores:

Convém que saiba que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições que os nacionais do país no qual procura emprego e que não lhe pode ser imposta qualquer condição de recrutamento adicional.

A. Deve saber que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições...

B. Era melhor que soubesse isto...

- C. Há-de saber isto...
- D. É bom que saiba isto...

O grau de formalidade abrange, notoriamente, as três metafunções linguísticas. Não será necessária uma explicação detalhada sobre os propósitos da inclusão desses enunciados, depois do que temos vindo a apresentar. Em vez de uso de imperativo, verifica-se o recurso à construção “convém que saiba” iniciou uma frase de sugestão, formulações que admitem a leitura de possibilidade e a de obrigação com recurso ao verbo modal *dever* no presente do indicativo, a atenuação da expressão *Era melhor que...* realizada pelo tempo imperfeito; o ato diretivo introduzido por *É bom que....*

A metáfora interpessoal participa na construção do significado dos dois enunciados seguidamente propostos *Terias que ter mudado de estratégia para demover o teu padrão...* e *Teria sido melhor que não se atribuisse uma importância tão grande aos sumidouros*, configurando uma censura ou crítica sobre ação decorrida em que o alocutário esteve envolvido; *Não mudaste de estratégia para demover o teu padrão*, com infinitivo, elimina a leitura epistémica e transmite a insatisfação:

Estes exemplos apresentam um efeito de contrafactualidade, em que se enuncia uma condição necessária, mas não cumprida para atingir determinado objetivo, gerando, portanto, de parte do falante, uma sugestão ou mesmo uma recriminação. (Raposo *et al*, 2013: 647)

A seguir, com outro exemplo desse tipo, ampliamos as formulações de sugestões com o uso de metáfora interpessoais, num texto contrafactual, em diálogo realizado entre um chefe e um empregado em que são alternância várias formulações com recurso a verbos modais em que intervêm MGs. De novo, a compreensão dos enunciados está dependente da interpretação do grau de formalidade.

Com a multiplicidade de atos de fala contendo MGs e recursos da modalidade, inseridos em enunciados autênticos procurou-se cobrir o maior número de situações viáveis num inquérito desta natureza, de forma a poder extrair algumas conclusões quanto à compreensão dos aprendentes chineses de PLE. Os elementos incluídos nas

afirmações alternantes da escolha múltipla completam o quadro de potenciais dificuldades na compreensão dos inquiridos.

Capítulo 3.

Apresentação e discussão dos dados

Tendo referido no capítulo anterior o cuidado ido relativamente à construção do inquérito, à sua viabilidade e fiabilidade; neste capítulo iremos prosseguir a análise, tendo em conta os resultados estatísticos que conseguimos apurar para as diversas situações. Tentaremos sempre que oportuno fazer uma representação gráfica desses mesmos dados, começaremos por apresentar uma perspectiva global dos dados por níveis, tendo em conta sempre como referência a taxa de correção os níveis apurados. Embora tenhamos, numa primeira análise, considerado os níveis B2, C1, C2, tendo em conta a natureza dos nossos inquiridos, decidimos formar dois grandes grupos: um que inclui os níveis C1 e C2, o outro, incluindo apenas o nível B2. Decidimos fazê-lo também porque com esta subdivisão, apurou-se um número relativamente equilibrado de respostas quando temos em conta, por exemplo, questões importantes como o tempo de permanência, que abaixo serão referidas.

1. Revisão Geral dos Dados Válidos

Quanto ao nível de compreensão global, não conseguimos apurar um valor muito definitivo. Como se esperava, a taxa global de compreensão dos níveis C1&C2 é superior a B2, embora convenhamos, a diferença não seja substancialmente significativa: oito pontos percentuais.

	Taxa global de compreensão
B2	50.00%
C1&C2	57.51%
Média	53.76%

Quadro 13. Dados gerais da taxa global de compreensão do inquérito

Já considerando o tempo de permanência em Portugal, os dados vão ter algumas inflexões interessantes. Como referido anteriormente, há uma correlação entre o tempo de permanência, o nível de língua obtido pelos alunos, a taxa de compreensão de MGs. É de referir que o tempo de permanência dos alunos de B2, grosso modo, se situa entre um semestre e um ano, enquanto para os alunos de C1 e C2 a sua permanência é, em regra, de superior a um ano, por vezes mais do que três anos. A variável tempo de permanência vai ser importante, não tanto na consideração global da taxa de compreensão, mas sobretudo, quando consideradas em detalhe os diversos recursos inquiridos.

Categoria↓	Taxa global de compreensão→	B2	C1&C2	Média
Opinião(acordo-desacordo)		53.57%	61.82%	57.70%
Ordem		43.30%	49.43%	46.37%

Quadro 14. Taxa global de compreensão dos 2 tipos

Se nos concentramos, globalmente, nos atos de fala incluídos no nosso inquérito, verificamos que para a opinião, o pedido, e para a ordem, há uma diferença nítida (cerca de dez pontos percentuais) entre os inquiridos de C1&C2 e B2, os primeiros apresentando uma taxa de compreensão bastante superior aos do nível B2, como consta do quadro 14. Esta será a única observação digna de relevo na consideração geral dos dados. Mais interessante será observar se esta média é constante e regular para todos os enunciados.

Relembramos que temos no nosso *corpus* atos de fala como opinião, ordem e pedido e onde, em alguns destes ocorre uma modalidade, normalmente para atenuar ou acentuar a força ilocutória do ato de fala. Não seria de esperar, pois, que em dados tão globais, ocorresse uma diferenciação verdadeiramente significativa – só a consideração do ato de fala em concreto e das particularidades que ele apresenta poderá trazer luz ao nosso estudo. Levar em linha de conta o enunciado das alternativas interpretativas constantes no inquérito, o que faremos num derradeiro momento da apresentação dos dados, também nos pareceu eficaz.

2. Os Dados; apresentação centrada nos atos de fala

A partir de agora, por esta ordem de razões, teremos como foco na apresentação em gráfico, as duas categorias que nos preocuparam: o ato de fala e a modalidade associada (quando for pertinente). Tal procedimento permitir-nos-á estar muito mais próximo da visão e das preocupações gramaticais de um professor de língua não materna; por outras palavras, mais alinhada com as conveniências e convenções de uma gramática comunicativa.

2.1. A Opinião; acordo e desacordo

Daremos, em primeiro lugar, atenção à expressão da opinião; acordo e desacordo. Como incluímos no inquérito opiniões com ambas as modalidades

dominantes, apresentaremos os dados obtidos em MGs de atos de fala de opinião com modalidade epistémica e deôntica.

O primeiro aspeto relevante prende-se com o facto de os inquiridos se mostrarem muito mais capazes de entender os enunciados que incluem os valores deônticos, tal como está patente no quadro 15. Os valores epistémicos não só oferecem mais resistência à sua aquisição (atente-se nos valores obtidos para o nível B2), como também são aqueles que sofrem uma maior evolução entre os vários níveis considerados.

Ato de fala: Opinião (acordo - desacordo)	Taxa global de compreensão		
	B2	C1&C2	Média
valor epistémico	53.06%	64.94%	59.00%
valor deôntico	57.14%	64.29%	60.72%

Quadro 15. Dados da taxa global de compreensão nos valores epistémicos e deônticos do ato de fala: opinião

Com efeito, os enunciados com valores deônticos, exprimindo a opinião, não obtêm taxas de compreensão muito distintas entre os alunos dos vários níveis, ao contrário dos enunciados que incluem valores epistémicos, onde se nota uma evolução bastante clara (onze pontos percentuais).

Passemos à apresentação da categoria do acordo e desacordo com a presença de uma modalidade epistémica que, como acima foi dito, foi a categoria que ofereceu mais dificuldades da compreensão aos alunos. Começemos, portanto, por referir os atos de fala que ofereceram mais dificuldades: *Recear que...* e por *Ter que.....*, ambos, designadamente o primeiro, têm uma taxa de compreensão muito baixa. Por ela ser tão excecional e estar relacionada, porventura, com aspetos das alternativas propostas no enunciado do inquérito, os dados serão apresentados na próxima secção deste trabalho.

É muito interessante verificar que a expressão de atos de fala como iniciados por afirmações sobre certeza ou incerteza, *Não estou certo de que...* e *Estou crente que...* obtêm resultados tão distintos. O enunciado que inclui num núcleo da metáfora o termo *crente* tem na provação uma taxa de compreensão muito baixa e sem evolução entre os níveis B2 e o grupo seguinte. *Estar certo de que...*, tem uma compreensão superior ao *Estar crente que...* sendo, ainda significativo que sofra uma evolução na compreensão igualmente muito superior ao *Estar crente que...*

Categoria		Expressões Usadas	Taxa de Compreensão		
Atos de fala	Modalidade		B2	C1&C2	Média
Opinião (acordo-desacordo)	Epistêmica	(A1) Estou crente que...	50%	50%	50%
		(T) Não estou certo de que...	78.57%	90.91%	84%
		(N) Poderá ser que... mas duvido	46.43%	54.55%	50%
		(U) Receio que...	10.71%	27.27%	18%
		(O) Ter que...	28.57%	50%	38%
		(P) É capaz de...	75%	90.91%	82%
		(Q) Não excluo a possibilidade de...	82.14%	90.91%	86%

Quadro 16. Dados específicos da taxa de compreensão dos atos de fala: opinião com valor epistêmico

Estão incluídos, nestes atos de fala com acordo e desacordo, enunciados com MGs que implicam a expressão clara de dúvida (*Poderá ser que...* e *É capaz de...*). Dir-se-ia que, exprimindo uma dúvida de uma forma tão evidente, obtivessem resultados próximos, mas não é isto que acontece; *Ser capaz de...*, apesar de, na linguagem quotidiana, ser uma expressão da capacidade com valor totalmente diferente de dúvida que está pertente neste ato de fala, tem uma boa taxa de compreensão: 75% dos inquiridos com o nível B2 e quase 91% do C1&C2 conseguem compreender. Ao contrário, a MG expressa por *Poderá ser que...*, apesar de conter uma adversativa na sequência do enunciado e o verbo duvidar, colocou grandes dificuldades a todos os aprendentes; aparentemente, pela presença do futuro simples do indicativo e do recurso ao verbo modal. Os aprendentes do grupo B2 não

obtem uma taxa superior a 47%, e os respondentes com maior tempo de aprendizagem conseguem, apenas, 56%. São resultados verdadeiramente desafiantes que merecem um estudo posterior para seguros de explicação.

Os dados obtidos para a expressão de opinião com MGs incluídas, nos atos de fala de opinião com modalidade deôntica, apresentam globalmente valores muito equilibrados, muito próximo daquilo que poderia ser expectativas do inquiridor. São, em primeiro lugar, equilibrados na taxa de compreensão global, que é alta no grupo de inquiridos de B2 e que sofre uma evolução que também era equilibrada.

Categoria		Expressões Usadas	Taxa de compreensão		
Atos de fala	Modalidade		B2	C1&C2	Média
Opinião (acordo-desacordo)		(R) Terias que ter mudado de estratégia...	32.14%	22.73%	28%
	Deôntica	(A2) Não me parece nada correto que...	71.42%	81.82%	76%
		(I) Não tolero que...	57.14%	86.36%	70%
		(M) Teve toda a razão em...	14.29%	45.45%	28%
		(L) Penso que é uma pena que...	28.57%	31.82%	30%
		(S) Teria sido melhor que...	71.43%	50%	62%
		(B2) É muito triste... (Desejo retórico)	78.57%	72.73%	76%
		(K) Recuso-me a aceitar que...	78.57%	81.82%	80%

Quadro 17. Dados específicos da taxa de compreensão dos atos de fala: opinião sem modalidade/ com valor deôntico

Neste grupo de atos de fala, está incluído um enunciado sem marca explícita de modalidade (*Terias que ter mudado de estratégia...*) e um ato de fala em que a razão é expressamente conferida ao alocutário (*Ter toda razão em...*), um acordo, portanto. Ambos os enunciados obtêm taxas de compreensão muito baixas; o primeiro, porventura, devido à complexidade da forma verbal. Curiosamente, outro enunciado proposto no questionário *Teria sido melhor que...*, (formalmente idêntico) também coloca dificuldades à compreensão dos inquiridos, designadamente ao grupo de inquiridos que têm mais tempo em aprendizagem: 71% vs 50%. Supomos que estes dois elementos paradoxais, no conjunto geral dos resultados aqui apresentados, se

devem mais à complexidade da forma verbal do que ao facto de ter ou não ter uma modalidade incluída. Quanto ao enunciado *Ter toda razão em...* que obtém também uma taxa de compreensão muito baixa em ambos os grupos, analisá-lo-emos na próxima secção porque achamos que, eventualmente, os dados obtidos se prendem com as alternativas propostas no enunciado e com aspetos muito relacionados com o contexto.

2.2. Ordem

Os enunciados escolhidos para a expressão da ordem contêm MGs com formulações bastantes diversas, elas próprias sujeitas a situações de comunicação também bastante diversas.

Vamos começar por considerar os atos de fala cuja MG em presença está ao serviço da atenuação desse mesmo ato de fala. Começaremos pelos atos de fala iniciados por *Não se importava de...* ou *Gostava que....*. Do ponto de vista formal, o primeiro implica um uso de uma interrogativa retórica naturalmente e uma (pré)sequência, também retórica (*Não se importava de...*), que por sua vez, também ela é metaforizada através de uma desactualização temporal (recurso ao imperfeito do indicativo em ação realizada no presente). O segundo de ato de fala, iniciado por *Gostava que...*, para além de realizar uma atenuação óbvia pelo uso do verbo *Gostar*, também a realiza pelo recurso ao imperfeito do indicativo. Ambos os enunciados, formalmente idênticos, e recorrendo a metáforas também idênticas, poderia antecipar resultados da compreensão idênticos, no entanto, para o primeiro caso, houve uma compreensão média de 50%, para ambos os grupos de inquiridos considerados; porém, paradoxalmente, para o ato de fala iniciado por *Gostar que*, que pode induzir a expressão do gosto, apenas cerca de 29% dos inquiridos de nível B2 compreenderam o enunciado, não havendo, além disso, evolução substancial na compreensão dos alunos do grupo do C1&C2 (8%). É preciso ter presente de que estes alunos não terão dificuldades na compreensão do significado do verbo *Gostar* ou da expressão de

Importar-se de... , como também, dado o nível da língua, já não terão dificuldades em compreender e identificar os valores do imperfeito do indicativo. A explicação para estes resultados deve ser encontrada nos fatores contextuais ou até no enunciado das alternativas propostas, pelo que adiante analisaremos.

Categoria		Expressões Usadas	Taxa de compreensão		
Atos de fala	Modalidade		B2	C1&C2	Média
Ordem		(D) Não lhe admito que... (Reforço do ato de fala)	57.14%	77.28%	66%
		(E) Desejo que... (Desejo retórico)	53.57%	18.18%	38%
		(F) Não quero que... (Reforço retórico)	39.29%	68.18%	52%
		(G) Não te importavas de... (Pedido retórico)	50%	50%	50%
		(B1) Gostava que... (Desejo retórico)	28.57%	36.36%	32%
		(C) Agradecemos que... (Atenuação e formalidade)	50%	36.36%	44%
		(H) Tenha a bondade de... (Atenuação e formalidade)	42.86%	59.09%	50%
	Deôntica	(J) Convém que...	25%	50%	36%

Quadro 18. Dados específicos da taxa de compreensão dos atos de fala: ordem

Também consideramos os atos de fala *Desejo que...* e *Agradecemos que...*; o primeiro pertencente a um polícia dirigindo-se a um detido, em que o *Desejo que...*, obviamente, será uma atenuação pouco usual e, no segundo caso, um texto escrito por um advogado a um cliente, em que os graus de atenuação e formalidade também são óbvios. Ambos os resultados apontam para uma taxa de compreensão média de cerca de 50% do grupo de alunos de nível de língua mais baixo. Contrariamente, o grupo de alunos com mais tempo de permanência em Portugal apresenta uma descida na taxa de compreensão, respetivamente 18% e 36%. Sendo os verbos *Desejar* e *Agradecer*, do ponto de vista lexical, acessíveis aos aprendentes de ambos os grupos, mais uma vez, procuraremos encontrar justificações para esta baixa taxa de compreensão nos alunos mais elevados, em aspetos que não têm a ver propriamente com a formalidade

do texto.

O enunciado *Ter a bondade de...*, que em português sendo uma atenuação claro da ordem, inclui o grau de formalidade bastante alto, não colocou problemas aprendentes e apresenta percentagens de compreensão compatíveis com a evolução natural da compreensão de um aluno destes níveis de língua. Igualmente, o enunciado iniciado por *Não quero...* obteve uma taxa de compreensão compatível com evolução normal da aprendizagem da língua nos níveis considerados: 39% no nível B2, 68%. O enunciado contendo um reforço à ordem e sendo originário de um texto literário, poderia colocar algumas dificuldade de compreensão; todavia, os alunos não terão dado conta desse aspeto por não conhecerem o autor. O outro enunciado com reforço *Não lhe admito que...* é igualmente compreendido sem problemas pelos alunos.

Outro enunciado sem atenuação, *Convém que...*, provavelmente por *Convir que...* não ser muito ocorrente nestes níveis de aprendizagem, apresenta uma compreensão baixa (25%), no nível B2, mas com uma subida considerável (50%) no grupo C1&C2.

Globalmente, os dados obtidos para a expressão da ordem apresentam valores e características que, de uma forma geral, confirmam o que foi observado para a expressão do desacordo: uma relevância baixa da formalidade textual, ou seja, da morfossintaxe e do léxico e uma interferência mais alta da compreensão nos aspetos que estão relacionados com o contexto.

Achamos pertinente investigar as expressões que têm formulações negativas, para verificar até que ponto neste tipo de expressões, a taxa de compreensão é afetada. Está em causa recursos explícitos negativos, ou outras formas negativas de expressão, como por exemplo, a negação lexical.

	Taxa de compreensão		
	B2	C1&C2	Média
Expressões negativas	64.28%	78.41%	71.35%
Expressões afirmativas	42.38%	46.36%	44.37%

Quadro 19. Dados da taxa de compreensão nas expressões negativas e afirmativas

Embora as expressões com uma negativa tenham uma taxa de compreensão geral mais elevado do que as expressões positivas, achamos interessante procurar se há um comportamento distinto na compreensão dessas frases pelos alunos do nível B2 ou C1&C2 e de facto, concluímos que a negação, *de per si*, pode representar uma pequena dificuldade para estes alunos na medida em que é significativa diferença na média de compreensão destes enunciados a diferença entre dois grupos considerados.

Nas expressões do conteúdo afirmativo há apenas diferença de cerca de 5% entre os inquiridos de ambos os grupos, mas nas expressões negativas correspondentes esta diferença sobe para cerca de 14%, o que significará que a apresentação da expressão formada negativamente representa uma dificuldade acrescida para estes alunos.

3. Os Dados; apresentação centrada nas alternativas propostas

O inquérito, organizado em questões de escolha múltipla, continha nas alternativas propostas desafios de compreensão por nelas constarem também metáforas gramaticais. Nesse sentido, para além da apreciação das respostas dos inquiridos pela escolha da chave certa, é vantajoso considerar as percentagens obtidas para as alternativas de cada questão. Nesta secção, vamo-nos deter nos dados mais reveladores dos enunciados propostos à interpretação dos inquiridos, levando em linha de conta o enunciado das alternativas interpretativas constantes no inquérito e até aspetos contextuais ou culturais que possam estar associados.

3.1. Interpretação de MGs em Opiniões com Modalidade Epistémica

Iniciamos pelo enunciado de uma carta de reclamação: *Estou crente que o relógio era contrafação*. Os dados obtidos para este ato de fala são interessantes, não

tanto porque revelam dificuldades de interpretação particulares (50%, dos inquiridos, *grosso modo*, escolheram a interpretação mais próxima ou mais segura) - *Acho que o relógio é uma contrafação*. Porém, é muito interessante verificar que 46%, quase metade dos inquiridos, escolhe a interpretação em que a asseveridade e a certeza são muito altas. *Estou crente que...* levou a que muito inquiridos interpretassem não haver dúvida sobre a afirmação (uma certeza superior a “achar que”) expressa em *O relógio é, sem dúvida, uma contrafação*. Este dado é muito curioso porque, se por um lado os inquiridos ficam perto da interpretação mais aceitável, por outro, mostram que, muitos, manifestam ainda alguma insegurança quanto ao grau de certeza que a expressão original implica.

Expressão original: (A1) Estou crente que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Acho que o relógio é uma contrafação.	50%	50%
O relógio é, sem dúvida, uma contrafação.	46.43%	31.82%

Quadro 20. Dados da taxa de compreensão da expressão *Estou crente que...*

Na verdade, os inquiridos foram condicionados, provavelmente, pelo valor de crença expresso explicitamente na formulação e na sua relação com a verdade proposicional. Este aspeto é verdadeiramente interessante; não só a evolução é significativa entre os inquiridos do grupo B2 e do grupo C1&C2, como cerca de 15% inquiridos abandonam esta interpretação errónea da certeza, procurando a expressão equivalente no enunciado que contém mais elementos favoráveis à incerteza.

No que diz respeito à metáfora interpessoal, uma subcategoria comum é indiscutivelmente relacionada com expressões que permitam a leitura epistémica. O enunciado originário de uma conversa entre amigos: *Tens de estar cansado, depois de tão longa viagem*, (cf. Quadro 21.) é aqui considerado, quando estamos a analisar a expressão da opinião, porque, de facto, formalmente exprime uma opinião (certeza

deôntica sobre o cansaço de um amigo); porém, na verdade, o propósito socio-comunicativo não é meramente de uma opinião.

Expressão original: (O) Tens de...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Vais ficar cansado...	7.14%	22.73%
Deves estar cansado...	28.57%	50%
Sei que estás cansado...	53.57%	18.18%

Quadro 21. Dados da taxa de compreensão da expressão *Tens que...*

O interesse principal era verificar se, apesar de fraseologia acentuadamente deôntica (*tens de estar...*), a interpretação mais próxima (epistémica) é entendida pelos inquiridos. Os dados apurados são muito reveladores do desenvolvimento da língua num aprendente: começam (53.57% no nível B2) por atribuir o valor de incerteza alta (expresso por um verbo de cognição *saber*), para nos níveis C1&C2, obtermos resultados que consistem na inversão quase exata destes valores nas escolhas produzidas. Trata-se de uma consolidação do conhecimento sobre o contexto e sobre a língua que nos parece incontestável, esperável nos aprendentes dos grupos considerados.

A expressão do desacordo abrange não só expressões negativas, mas também expressões com elementos de atenuação. Tendo como alvo o enunciado *Receio que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador*, podemos observar que alguns comportamentos interpretativos dos inquiridos vêm confirmar observações feitas a enunciados anteriores. Vamo-nos concentrar nas escolhas dadas a *Tenho medo que...* e *Duvido que...* já que para os restantes enunciados não se obtiveram valores verdadeiramente dignos de nota.

Expressão original: (U) Receio que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Tenho medo que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador.	78.57%	54.55%
Duvido que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador.	10.71%	27.27%

Quadro 22. Dados da taxa de compreensão da expressão *Receio que...*

Neste caso, procura-se aferir até que ponto os inquiridos compreendiam na expressão *ter receio que...*, não tanto enquanto manifestação de receio ou medo, mas a afirmação de uma opinião positiva e assertiva da parte do emissor e que este estará a fazer diminuir a certeza sobre aquilo que vai dizer (por processos retóricos), resultando daí a metáfora gramatical. Neste caso, junto dos inquiridos, o significado frásico ou formal predominou sobre o resultado metafórico, retórico. Os inquiridos não conseguiram interpretar convenientemente, portanto, o valor retórico da metáfora gramatical, ou seja, o ato de fala no seu significado pleno, pelo que deram preferência à alternativa disponível, em que a palavra *medo* era explícita (B2:78.57%, C1&C2:54.55%). Em segundo lugar, escolheram um valor epistémico da dúvida, também explicitamente presente no enunciado da alternativa, em *Duvido que....* Se, no primeiro caso, em que *ter medo que...* exprime o receio, houve alguma evolução entre o nível B2 e os níveis mais avançados, evolução patente nos 24% de inquiridos que abandonaram a asserção errónea. No caso da expressão da dúvida, o valor epistémico ganhou peso na interpretação dos alunos, o que, seguramente, atesta a grande insegurança interpretativa destes face a este tipo de enunciados metafóricos e respetivas conjugações contextuais.

3.2. Interpretação de MGs em Opiniões com Modalidade Deôntica

Propomo-nos, de seguida, analisar uma opinião com valor deôntico: *Sr. Presidente, teve toda a razão em não consentir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências.*

Expressão original: (M) teve toda a razão...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Era razoável que a reunião não devia degenerar numa luta sobre as sedes das agências.	57.14%	22.73%
Dei-lhe toda a razão em não admitir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências.	21.43%	18.18%
Agiu bem em não admitir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências.	14.29%	45.45%

Quadro 23. Dados da taxa de compreensão da expressão *Teve toda a razão...*

A interpretação mais escolhida pelos inquiridos foi *era razoável que...*(B2:57.14%, C1&C2:22.73%), porventura, porque a expressão retoma o étimo da palavra (razão) no núcleo da expressão original. A interpretação está, portanto, muito longe o valor da expressão original desta asserção, onde os inquiridos trabalharam nitidamente sobre os contornos formais entre *Teve toda a razão em.... Era razoável que....* Em todo o caso, é significativo que o grupo de alunos com mais tempo de aprendizagem tenha abandonado esta interpretação (cerca de 25% dos inquiridos). Por outro lado, em *Agiu bem...*, o enunciado em alternativa mais próximo da expressão original obteve apenas 14.29%, no nível B2, mas regista-se uma evolução significativa entre os níveis (45,45% no grupo C1&C2). Quanto a *Dei-lhe toda a razão em...*, achamos que temos uma escolha alta de 21.43% no nível B2 e 18.18% no nível C1&C2, não havendo, portanto grande evolução entre os grupos na interpretação. Trata-se de um enunciado em que a expressão do passado envolve alguma complexidade que introduz aspetos de dificuldade interpretativa nos próprios inquiridos. Achamos que não é de mais realçar as observações feitas quanto à

interpretação mais escolhida pelos alunos, que é errónea e que demonstra a grande dificuldade que em aproximarem-se do verdadeiro significado do que foi dito.

3.3. Interpretação de MGs em Opiniões sem Modalidade

Passemos, agora, à consideração do enunciado que sugere uma conversa entre um empregado e o patrão: *Terias que ter mudado de estratégia para demover o teu padrão*. Trata-se de um uso do infinitivo composto, o que supostamente aumenta a complexidade do enunciado que já apresentaria um obstáculo significativo para os inquiridos por outra ordem de razões. Os inquiridos manifestaram mais tendência para seleccionar a função deôntica do verbo *dever*. Apesar disso, 52% do total (B2:57.14%, C1&C2: 40.91%), fez a escolha que permite ambas, uma leitura epistémica, mas também a deôntica. É de notar que o enunciado que recorre ao uso do pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo, que constitui a chave da questão, teve uma preferência baixa.

Expressão original: (R) Terias que ter mudado...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Devias mudar de estratégia para demover o teu padrão.	57.14%	45.45%
Seria melhor que tivesses mudado de estratégia para demover o teu padrão.	32.14%	22.73%
Queria que tivesses mudado de estratégia para demover o teu padrão.	7.14%	22.73%

Quadro 24. Dados da taxa de compreensão da expressão *Terias que ter mudado...*

Queria que tivesses mudado... que tem, no nível B2, uma percentagem de escolha muito baixa na ordem dos 7.14% obtém uma maior percentagem de escolha junto do grupo dos níveis mais altos. Porém, o facto mais relevante nas respostas a

este enunciado é que a conjunção da complexidade contextual, a presença de metáforas gramaticais e a formalidade complexa (como neste caso, das expressões do passado) diminui drasticamente a capacidade de interpretação dos inquiridos.

3.4. Interpretação de MGs em Ordens

O primeiro enunciado, que foi classificado como uma ordem, de facto, configura formalmente um pedido, ou uma ordem altamente atenuada, quer pelo uso do imperativo, como já foi anteriormente explicado, quer pelo uso do próprio verbo *gostar*; porém, dadas as circunstâncias contextuais já acima abordadas, este ato de fala configura, de facto, para além da ordem, um protesto ou uma reclamação. Na interpretação dos inquiridos, verificamos que a interpretação mais recorrente é aquela que implica uma visão deôntica de uma ordem pela escolha de *Vocês deviam ter ouvido a chamada...*(B2:57.14%, C1&C2:36.36%) que certamente está muito longe do valor original.

Expressão original: (B1) Gostava que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Vocês não ouviram as palavras do Senhor Alfredo.	14.29%	27.27%
Vocês deviam ter ouvido a chamada e ter-me dito o que iriam fazer.	57.14%	36.36%
Agradecia que ouvissem as palavras e me dissessem o que poderiam fazer.	28.57%	36.36%

Quadro 25. Dados da taxa de compreensão da expressão *Gostava que...*

Só no grupo C1&C2, o nível de compreensão (36.36%) se aproxima bastante de uma interpretação mais correta. Ainda assim, a evolução foi mínima entre os dois grupos (a diferença percentual, *grosso modo*, situa-se em 8%). É bom ter-se em conta que todos os inquiridos, sejam do B2, sejam do C1&C2, ao escolheram o ato de fala com uma versão deôntica da ordem, estão muito longe do seu valor, perdem completamente o sentido do ato de fala. Encontramos alguns paradoxos

interpretativos quanto ao ato de fala iniciado por *Gostava que...*, como acima foi comentado, já que, do ponto de vista formal, não apresenta qualquer dificuldade.

O próximo ato de fala também suscetível de ser interpretado como pedido, ou até sugestão (formalmente, é disso que se trata) constrói-se, linearmente como uma pergunta, de facto; porém, na verdade, *Não te importavas de...* configura uma ordem, na medida em que o emissor é uma patroa e o destinatário uma empregada doméstica.

Expressão original: (G) Não te importavas de...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Flávia, podias levar a pequena para o quintal?	50%	50%
Flávia, esperava que levasses a pequena para o quintal.	25%	18.18%
Flávia, penso que podes levar a pequena para o quintal.	14.29%	27.27%

Quadro 26. Dados da taxa de compreensão da expressão *Não te importavas de...*

Neste caso, é bastante significativo que apesar da compreensão global em ambos os níveis não ser muito baixa, é bastante significativo que a taxa de compreensão entre ambos os grupos considerados não tenham aumentado. A formulação *Flávia, penso que...* muito aceite no nível C1&C2 subindo de 14.29% para 27.27% (cerca de 10%) é errónea e a sua escolha demonstra bem a insegurança que os inquiridos tiveram ao interpretarem a este ato de fala.

Quanto a *Agradecemos que...*, a chave é mais ou menos escolhida por 50% do nível B2, o que seria bastante comportável. Porém, de acordo com os elementos do contexto, o emissor deste ato de fala é um advogado que se dirige a uma empresa, o que empresta um grau de formalidade significativo. O que se estranha, mais uma vez, é que os inquiridos do nível C1&C2 tenham atingido uma taxa de compreensão mais baixa, valorizando o ato de fala que se realiza através do verbo *querer*: *Queremos que sejam fornecidas...* (cf. Quadro 27).

Expressão original: (C) Agradecemos que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Queremos que sejam fornecidas as informações necessárias.	35.71%	45.45%
Gostávamos que fossem fornecidas as informações necessárias.	50%	36.36%

Quadro 27. Dados da taxa de compreensão da expressão *Agradecemos que...*

Este ato de fala tem a particularidade de não ser atenuado, mas do ponto de vista formal, está realizado no presente do indicativo, o que leva a concluir que os alunos do grupo mais elevado, incompreensivelmente, deram mais valor aos aspetos da formalidade gramatical e demonstraram menos capacidade para a leitura dos fatores contextuais. Esta não é uma constante que ressalte das respostas a todo o questionário, mas, na verdade, não deixa de ser significativa.

Quanto ao ato de fala *Desejo que...*, os alunos do nível B2 revelam uma capacidade de compreensão maior, o que é sempre surpreendente; porém, atendendo

Expressão original: (E) Desejo que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
O senhor tem que voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora!	25%	54.55%
Peço o favor, volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.	53.57%	18.18%

Quadro 28. Dados da taxa de compreensão da expressão *Desejo que...*

a que este ato de fala é realizado por um polícia a subordinados, implicando um grau de delicadeza inusitado, as hesitações interpretativas são imensas. Aparentemente, a grande diminuição da escolha do ato de fala com *Peço o favor...* de 53% para 18% no nível C1&C2 e a valorização do ato de fala não atenuado (*O senhor tem que voltar aqui...*) pressupõe que os alunos dos níveis C1&C2 terão interpretado, não os aspetos formais do ato, mas supervalorizando os aspetos contextuais. Por outras palavras, terão imaginado que um ato de fala com *Desejo que...* dito por um polícia configura uma ordem.

Finalmente daremos atenções aos dois atos de fala finais que configuram uma situação em que, de um modo geral, há uma compreensão razoável e uma evolução esperada, ou seja, os alunos do C1&C2 estão mais capazes de perceber o ato de fala do que os alunos do B2.

Por último, referimos duas ordens, em que os inquiridos manifestaram uma evolução esperável na capacidade de compreensão; registou-se uma evolução positiva da taxa de compreensão.

Expressão original: (F) Não quero que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Quero que não olhes para mim! Ouviste?	53.57%	27.27%
Para de olhar para mim. Ouviste?	39.29%	68.18%

Quadro 29. Dados da taxa de compreensão da expressão *Não quero que...*

Expressão original: (J) Convém que...	Taxa de compreensão	
	B2	C1&C2
Deve saber que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições...	39.29%	27.27%
Era melhor que soubesse isto...	25%	50%
É bom que saiba isto...	35.71%	13.64%

Quadro 30. Dados da taxa de compreensão da expressão *Convém que...*

Trata-se de (*Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste?* e *Convém que saiba que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições que os nacionais do país no qual procura emprego...* Em ambos os casos, como se pode observar nos Quadros 28 e 29, o acerto na compreensão subiu cerca de 25% entre os grupos, sendo que a interpretação do grupo B2, em ambos os enunciados, pecou por estar muito próxima dos aspetos formais, como o uso do presente do indicativo.

No próximo capítulo analisaremos os principais dados que acabámos de apresentar e retiraremos deles algumas linhas interpretativas.

Considerações analíticas finais

Dedicamos este capítulo final a observações analíticas aos dados merecedores de mais destaque obtidos do inquérito sobre a compreensão dos aprendentes a atos de fala contendo metáforas gramaticais.

Em primeiro lugar, será importante referir que estes dados não devem ser interpretados como valores absolutos sobre a compreensão de aprendentes em enunciados metaforizados; muitos outros estudos serão necessário para estabelecer padrões de compreensão deste tipo de enunciados e é até mesmo compará-los com a compreensão de enunciados de natureza distinta, por exemplo, envolvendo metáforas ideacionais, interpessoais, textuais, ou mesmo enunciados não metaforizados. O que estes dados nos permitem, e com um forte grau de segurança, é extrair tendências interpretativas, de um aprendente chinês com estes níveis de aprendizagem a face a enunciados desta natureza.

É necessário sublinhar, em primeira mão, as taxas de compreensão global de 50% para o nível B2 e de, *grosso modo*, mais oito pontos percentuais para grupo C1&C2, taxas estas que denotam uma compreensão pouco sólida destes atos de fala, tanto quanto é possível antever ou pode ser considerado aceitável para os aprendentes dos níveis considerados. Dever-se-á ter em conta que alguns destes inquiridos já estão envolvidos em programas de mestrado em língua portuguesa e que, portanto, a sua competência compreensiva de enunciados não metaforizados será mais elevada. Quanto à evolução registada entre os dois grupos ou níveis considerados, não havendo estudos disponíveis que suportem uma leitura, tendemos a considerar normal, tendo em conta as escalas propostas pelo QECR para as línguas e outros documentos de natureza avaliativa.

Um segundo aspeto que se prende ainda com a apreciação global é o facto de

não se registarem diferenças significativas quando comparadas taxas globais de compreensão aos enunciados da opinião (acordo-desacordo) com os das expressões da ordem. Estes dados parecem induzir que o que é determinante não é o ato de fala em si, mas os elementos de natureza contextual ou estrutural em presença. Relembre-se que ambas as tipologias de atos de fala são muito trabalhadas nas aulas, designadamente nestes níveis finais de formação.

Destacados dois aspetos que se prendem com a compreensão geral, podemos detalhar outros aspetos mais particulares. Um destes tem a ver com o facto de ter sido detetado que sobretudo, os aprendentes do nível B2, se revelaram mais capazes de entender enunciados que incluem valores deônticos do que epistémicos. Tal orientação ou tal tendência desaparece junto dos alunos mais avançados. Não havendo dados que nos permitam discutir esta questão, apenas registamos que, de facto, foi uma constante nas observações dos enunciados, incluindo as que incluem a apreciação das variáveis, pelo que podemos colocar como hipótese que enunciados que carregam valores mais chegados ao sistema cultural, como os de índole deôntica, são os enunciados para os quais os aprendentes estão mais atentos desde os níveis de aprendizagem mais baixos, em detrimento da compreensão da possibilidade e eventualidade em enunciados epistémicos. Como não conhecemos o trabalho em aula e a vivência fora dela, tal hipótese é um mero exercício interpretativo. Há que considerar, no entanto, a dificuldade na perceção dos valores contextuais associados à expressão da opinião, com o recurso a valores epistémicos. Esta hipotética duplicidade interpretativa não encontra, neste trabalho, possibilidade de confirmação.

Relembramos que considerámos dois tipos de fatores: fatores estruturais e fatores contextuais e verificámos que os enunciados com o maior grau de dificuldade (apresentam taxas de compreensão menores), mesmo nos níveis mais avançados, são enunciados que conjugam uma complexidade estrutural com a presença de MGs e com fatores contextuais. Na verdade, a ordem de grandeza é a inversa: mais determinantes, os fatores contextuais do que os que se podem associar à complexidade contextual. Lembramos que, por fatores contextuais, no contexto deste

trabalho, levamos em linha de conta a posição dos interatores na interação, o seu poder na interação, os elementos do cenário ou de situação e a formalidade escrita (pelo menos três enunciados são em registo escrito). Do ponto de vista gramatical, os fatores selecionados foram a complexidade verbal (recurso a tempos compostos do passado: *Teria que ter mudado de estratégia...*); a complexidade lexical (*É muito triste...* por *É inaceitável*); questões de formalidade textual (*Tenha a bondade de...*), o recurso a verbos menos recorrentes (por exemplo, *Convir*), desatualizações temporais e modais (por exemplo, *Não te importavas de...*).

De uma maneira geral, também, se observou que entre os dois grupos, B2 e C1&C2, a evolução da compreensão, para uma percentagem grande dos inquiridos, foi a esperável, na medida em que temos indicadores que apontam para que os inquiridos com mais tempo de permanência em países de língua portuguesa e um nível superior de língua demonstrem melhor compreender grande parte dos enunciados. Porém, foi notório que, quando estes enunciados exigem uma interpretação mais ligada aos fatores contextuais (cf. *Estou crente que...*, *Teria sido melhor que...*, *É muito triste...*), esta tendência sofre forte variação, não se confirmando a evolução natural. Como foi anteriormente destacado, *ser triste...*, *ser melhor...*, *ser crente...* sendo, do ponto de vista lexical, elementos de fácil interpretação; não podem ser diretamente responsáveis pelos baixos níveis de compreensão destes enunciados pelo que a sua correta interpretação está intimamente ligada aos fatores contextuais. Em enunciados com formalidade estrutural considerada complexa, sobretudo quando associada a necessidade de recorrer a fatores contextuais, como por exemplo, *Teria que ter mudado de estratégia...*, verificou-se que a evolução entre os aprendentes não cumpriu a regra de um maior desenvolvimento da língua, portanto, maior compreensão.

Identificaram-se, paralelamente, resultados em que os inquiridos do nível B2 obtiveram taxas inferiores de compreensão relativamente aos do grupo C1&C2; porém próximas destes. Os enunciados em causa exprimem a dúvida (*Poderá ser que...*, *É capaz de...*); aparentemente os recursos léxico-gramaticais em presença não

colocam grandes dificuldades. De novo, a compreensão dos fatores contextuais parece ter uma intervenção determinante.

De uma forma geral, podemos concluir destes resultados que a conjugação da complexidade contextual com uma formalidade gramatical mais exigente, diminui significativamente a capacidade de interpretação dos inquiridos. Quando estes dois fatores se conjugam em enunciados com MGs, a correlação entre a competência de compreensão e o nível de língua perde a sua linearidade. Esta é resposta possível à primeira pergunta de investigação principal deste estudo

Na resposta à segunda pergunta sobre a evolução da capacidade de compreensão dos aprendentes chineses, interessava saber se ela é linear e progressiva como esperado num processo de aprendizagem de uma língua, ou se se verifica alguma variação com significado. Já acima comentámos que, de uma forma geral, se regista uma evolução que pode ser entendida como linear, na medida em que os inquiridos do grupo C1&C2 apresentam, para a maioria dos enunciados, uma maior capacidade de compreensão; porém, é muito interessante verificar que alguns enunciados, mais do que seria esperado, obtêm níveis mais baixos de compreensão por inquiridos do nível C1&C2. São estes enunciados, por exemplo, *Estou crente que...* Como foi comentado, este enunciado apresenta valor epistémico, sendo que a tendência no grupo C1&C2 foi para compreender, comparativamente, menos bem o enunciado. *Estar crente que...* pode induzir a interpretação de “estar seguro que...”; ora não é exatamente isto, o que o enunciado afirma. Em *Teve toda a razão...*, que foi entendido maioritariamente por inquiridos do grupo C1&C2 por “era razoável que...” acontece fenómeno interpretativo idêntico; ou seja, aparentemente perante este tipo de enunciados, um aprendente do nível B2 reage de forma meramente intuitiva, sem o receio de falhar e consegue aproximar-se mais do valor epistémico em causa, enquanto os falantes do grupo C1&C2, fazendo recurso aos seus conhecimentos mais latos (ou mais recentes), hesitam, e tomam opções erradas. O mesmo se poderá aventar para enunciados como *Teria sido melhor que...* ou *Não te importavas de...*, *É muito triste...*, *Agradecemos que...*, *Terias que ter mudado de estratégia...*, *Desejo que...*

De entre os casos acima referidos, *Teria que ter mudado de estratégia...*, *Teria sido melhor que....* têm alguma complexidade formal, os restantes (cf. *Estar crente que...*, *Não te importavas de...*, ou *É muito triste...*, *Desejo que...*) têm em comum o facto de o valor interpretativo residir grandemente nos elementos contextuais e apresentarem uma evidente simplicidade formal.

Estes dados confirmam o que foi afirmado relativamente à resposta à segunda pergunta sobre a capacidade de compreensão dos aprendentes chineses. Podemos afirmar que ela é independentemente do tipo de ato de fala (opinião e ordem), globalmente, é linear, progressiva, natural no desenvolvimento de uma língua por um aprendente que vem doutra língua, no entanto, deixa de ser linear e progressiva justamente quando os dois fatores apreciados (os valores contextuais e a complexidade formal) intervêm nestes enunciados.

A última questão que colocamos prende-se com as conclusões de natureza didática que podemos retirar dos dados apurados pelo estudo. O objetivo deste trabalho, em última análise, é fornecer dados que permitam aos professores e aos autores de manuais ou documentos de ensino repensarem algumas estratégias de trabalho relacionadas com este o tipo de conhecimento. Como Avelar (2008) apontou, a estratégia de evitar a MG não conduz, de maneira nenhuma, a um bom sucesso da aprendizagem. A tendência normal, a julgar pelo que observamos nos manuais e nos documentos é de evitar as formas cujo texto mais se metaforiza. Por exemplo, para alguém que quer saber as horas e pergunta recorrente é *Que horas são?* Nenhum português pergunta as horas a alguém, a não ser a um amigo, em circunstâncias restritas. Será favorável, desde o início da aprendizagem, que se introduza texto metaforizado, como por exemplo, *Tem horas que me diga* ou *Dizia-me as horas, por favor*, etc.

Os estudos hallidaianos sublinham que é necessário algum grau de especialidade para produzir e compreender MGs em as linguagens da especialidade, modo oral ou escrito, mas também em situações canónicas da vida quotidiana. É inevitável concluir que o domínio da MG está ligado a um grau ou nível de língua.

Estas observações referem-se, especialmente, à língua materna, mas são, naturalmente, extensíveis à língua não materna. Nós excluimos a possibilidade de que os alunos de PLE, designadamente na China, se habituem pouco a lidar com textos abundantes em MG; é conhecido o destaque dado à gramática e ao léxico, o que explica, em certa medida os dados obtidos neste estudo.

No caso do aprendente chinês, pode-se ser sensível ao argumento da sua particularidade linguística e cultural, que como alguns autores afirmam, aconselha um outro tipo de abordagem, mais tradicional ou mais formal; porém, justamente por que oriundos de uma cultura muito afastada, independentemente do modo como é feita combinação dos métodos tradicionais e comunicativos, é crucial que lhes sejam dadas possibilidades concretas de contatarem com enunciados que contenham metáforas gramaticais.

Decorrendo deste princípio, o trabalho sobre as MGs deverá ser associado aos atos de fala presentes no currículo e à sua evolução dentro dos tópicos específicos, nunca descontextualizando a sua abordagem e, se necessário, submetendo-a a explicações de natureza descritiva.

Uma outra linha de orientação para este tipo de enunciados, e particularmente nas MGs interpessoais, seria criar o hábito de apreciar, nas envolventes contextuais, a posição e o poder relativo dos interlocutores. Numa aula normal na China ou em Portugal a atenção a este aspeto não será muita; todavia, lembremos que a mera interação entre um professor e um aluno no interior de uma cultura como a chinesa envolve posicionamentos linguísticos diferentes face à portuguesa, justamente porque as culturas em presença atribuem aos papéis de professor e aluno, posicionamentos diferentes.

Fica por determinar se se deve não realizar, em aula com os alunos, uma reflexão comparativa sobre os dados contextuais de uma mesma situação de comunicação na China e em Portugal; por outras palavras, se se deve refletir e tornar explícito o que é aceite/bem visto em ambas as culturas. Desta reflexão ficaria mais claro para o aluno, por exemplo, quando é, ou não, necessário atenuar o ato de fala e

quais as formas mais comuns e mais subtis de o fazer.

Esta reflexão comparativa, quando levada a cabo no contexto de situações previstas didaticamente, estamos convictos de que ajudaria muito o aprendente a fazer as suas próprias reflexões à volta dos seus atos de fala, evitando situações caricatas de comunicação que docentes e aprendentes bem conhecem, ou, ainda mais grave, evitando que o discurso do aluno seja desmetaforizado e a sua compreensão menos capaz do que o esperado nos níveis mais avançados da aprendizagem.

Por último, estes elementos sugerem que se devem tirar conclusões muito claras para a avaliação do aprendente, quer quanto ao desenho das tarefas e a respetiva valoração num teste. Os dados apurados, bem como as observações acima são verdadeiros para aprendentes chineses; suspeitamos, no entanto, que são extensíveis a aprendentes de outras origens linguísticas e culturais pelo que gostaríamos de vê-los trabalhados, até para que afirmações genéricas sobre a interferência da língua e a cultura de origem na aprendizagem de uma nova língua sejam concretizados em áreas linguísticas mais favoráveis a essa materialização.

Referências bibliográficas

- Alford, J. A. (1982). *The Grammatical Metaphor: A Survey of its use in the middle ages*. *Speculum* 57,4. 728-760.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*, Clarendon Press, Londres.
- Avelar, A. M. S. (2008). *Gêneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Universidade de Lisboa.
- Badilla, Damaris C. & Chacón, G.P. (2013). “*Communicative Grammar: An Effective Tool to Teach a Second Language in Today’s Classes*”, *Revista de Linguas Modernas*, N° 18, 2013: 267-283.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors Studies in Language and Philosophy*, Cornell University Press Ithaca, New York.
- Carvalho, M. V. A. (2013). *Cortesia e indireção: a expressão do pedido em Português Europeu Contemporâneo. Uma leitura das produções de alunos com Português como L2*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- Casteleiro, J. M. (2014). *A arte de mandar em português -estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*, Lexikon, Lisboa.
- Fan, W. (范文芳). (2001). *语法隐喻理论研究 (The Theoretical Research on Grammatical Metaphor)*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Firth, J. R. (1937). *The Tongues of Men*. London: Watts & Co. Reprinted in *The Tongues of Men & Speech*. Oxford: Oxford University Press: 110-114.

Givón, T. (2001). *Syntax: An introduction, Vol. 1*. John Benjamins Publishing Co.
Amsterdam and Philadelphia

Gómez-González, M. Á. (2001). *The Theme Topic Interface: Evidence from English*.
John Benjamins.

Halliday, M. A. K. (1956). *Grammatical categories in Modern Chinese*. *Transactions of the Philological Society*, 55(1): 177–224. doi:10.1111/j.1467-968X.1956.tb00567.x

Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Science* (Edited by Jonathan J. Webster).
Continuum. London and New York.

Halliday, M. A. K. (2015). *Selection Series of Michael A. K. Halliday on Applied Linguistics*, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1985, 1994, 2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). Great Britain: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, fourth edition, Routledge, Taylor & Francis Group, Londres e Nova Iorque.

Hengeveld, K. (1988). *Illocution, mood and modality in a functional grammar of*

- Spanish*. Journal of semantics 6 (1): 227-269, 1988.
- Hu, Z. (胡壮麟). (1996). 语法隐喻 (*The Grammatical Metaphor*). Foreign Language Teaching and Research (bimonthly), 4: 1–7, 80.
- Hu, Z. (胡壮麟). (2000). 评语法隐喻的韩礼德模式 (Comments on Halliday's Mode in Gramatical Metaphor). *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 2: 88–94.
- Hu, Z. (胡壮麟). (2014). 语言学教程 *Linguistics: A Course Book*. (Jiang, W. & Qian J., Eds.) (4th ed.). Peking University Press.
- Jing, A. (靖安典). (2009). 国内语法隐喻研究综述 (*A Survey of the Study of Halliday's Grammatical Metaphor*). Journal of Nanyang Normal University, No.5: 119—121.
- Larham, R. A. (1991). *A Handlist of Rhetorical Terms*. (2nd Ed.) University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In Ortony, Andrew (ed.), *Metaphor and Thought*: 202—251, Cambridge University Press.
- Liardét, C. (2018). ‘As we all know’: Examining Chinese EFL Learner’s use of interpersonal grammatical metaphor in academic writing. *English for Specific Purposes* 50: 64—80.
- Liu, Y. (2019). *Metáfora Gramatical em Textos de Aprendentes Chineses de PLE*.

Universidade de Lisboa.

Martin, J. R. (1991). *Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text*. In Ventola, E (ed.). *Functional and Systemic Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. John Benjamins Publishing.

Martin, J. R. (1993). *Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities*. In Halliday, M. & Martin, J. R (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*: 221—267, London; The Falmer Press.

Martin, J. R. (2008). *Incongruent and proud: De-vilifying 'nominalization'*. *Discourse and Society* 19: 827—836.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse Meaning beyond the clause*. Continuum, New York.

Martin, J. R., & Veal, R. (2005) *Reading Science Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. Routledge. London and New York.

Painter, C. (1999). *Learning Through Language in Early Childhood*. Continuum. New York.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (2001). Lisboa: ASA.

- Radden, G. (2008). *The Cognitive Approach to Language* (In *When Grammar Minds Language and Literature: Festschrift for Prof. Béla Korponay on the Occasion of his 80th Birthday*, edited by József Andor, Béla Hollósy, Tibor Laczkó, and Péter Pelyvás): 387-412. Debrecen: Institute of English and American Studies.
- Raposo, E. P., M. F. Bacelar do Nascimento, M. A., Coelho da Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.) (2013). *Gramática do Português Vol.s I e II*, edição: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, USA.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209–231.
- Shu, D. (束定芳). (2000). *隐喻学研究 Studies in Metaphor*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press
- Skinner, Burrhus. F. (1957). *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sun, Y. Q. (2015). *Processos Metafóricos no Desenvolvimento da Escrita em Aprendentes Chineses de PLE*. Universidade de Lisboa.
- Tarone, E. (2006). *Interlanguage*, volume 4, 1715–1719, Elsevier Ltd.

- Taverniers, M. (2003). Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the concept. In A.-M. Simom-Vandenberg, M. Taverniers, & L. J. Ravelli (Eds.), *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics* (5–33). John Benjamins Publishing Company.
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar*, 3rd edition, Routledge, Taylor & Francis Group, Grã-Bretanha.
- Yang, Y. (2008). Typological interpretation of differences between Chinese and English in grammatical metaphor. *Language Science* 30: 450—478.
- Yang, B. (2018). Textual Metaphor Revisited. *Australian Journal of Linguistics*, 38: 2: 205—222.
- Vivian, C. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*, UK, Library of Congress.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*, The Linguist Circle of New York.
- Zhang, D., & Dong, J. (张德禄, & 董娟). (2014). *语法隐喻理论发展模式研究 (Research on the Development Model of Grammatical Metaphor Theory)*. *Journal of Foreign Language Teaching and Research* (bimonthly), Vol.46, No.1.
- Zhang, D. & Lei, Q. (张德禄, & 雷茜). (2013). *语法隐喻研究在中国 (The study of grammatical metaphor in China)*. *Journal of Foreign Language Education*, Vol.34, No.3.
- Zhu, Y. (朱永生). (1994). *英语中的语法比喻现象 (Grammatical Metaphor*

Phenomenon in English). *Journal of Foreign Languages*, 1: 8–13.

Zhu, Y. & Yan, S. (朱永生, & 严世清). (2000). 语法隐喻理论的理据和贡献 (*The Contribution and Basis for the Grammatical Metaphor Theory*). *Foreign Language Teaching and Research* (bimonthly), 2: 95–102.

Anexo A: Inquérito/Questionário

Inquérito

Nome:

Sexo:

Nacionalidade:

Língua Materna:

Países onde já viveu/quanto tempo:

Tempo de permanência em Portugal:

Nível de língua: por favor, assinale abaixo.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Português						
Inglês						
(outras)						

Ano de início de estudo de português:

Uso(s) da língua portuguesa fora do contexto escolar (Ex.: fazer compras em mercados, etc.):

Leia os textos e enunciados que são propostos e assinale a opção que lhe parecer mais próxima do significado sublinhado no enunciado.

A (Reclamação de atraso na devolução de dinheiro)

Encomendei um Relógio Gant e foi entregue fora do prazo. No entanto ao receber a encomenda que ao abrir a caixa, verifico que a caixa não tinha selo, nem garantia e nem manual. Eu já comprei relógios desta marca e sei que têm um selo, garantia e manuais. Estou crente que o relógio era contrafação. Resolvi devolver, fui no dia 3/12 até à Sede em Carnaxide devolver. Prontamente receberam a devolução. No entanto dizem que têm dez dias para devolver o dinheiro. Não me parece nada correto que demorem dez dias, de qualquer forma vou aguardar. Os preços são a única coisa positiva, o resto é medonho. (...)

Penso que é possível que o relógio seja uma contrafação. ☐

Acho que o relógio é uma contrafação. ☐

O relógio é, sem dúvida, uma contrafação. ☐

Não tenho certeza de que o relógio seja uma contrafação. ☐

Gostava que não demorassem dez dias, de qualquer forma vou aguardar. ☐

Não me parece que vão demorar dez dias, de qualquer forma vou aguardar. ☐

Não é aceitável que demorem dez dias, de qualquer forma vou aguardar. ☐

Não permito que demorem dez dias, de qualquer forma vou aguardar. ☐

B (Reclamação de atendimento da chamada)

(...) Atendeu-me um Senhor de seu nome Alfredo Antunes ou Nunes, já não me recordo do ultimo nome do senhor, que raramente falou ou questionou sobre a situação que eu estava a falar e quando o fez foi super-desagradável, falou a gritar, não se quis identificar e ainda fez com que eu fosse uma ignorante. (...)

Gostava que pudessem ouvir a chamada e que me dissessem o que fariam se estivessem na minha situação. Fiquei sem palavra com tanta falta de respeito, uma pessoa já se sente mal, porque são crianças e depois temos uma pessoa que deveria passar uma informação calma e com paciência e foi totalmente o contrário. É muito triste pessoas destas estarem no atendimento numa linha que serve para esclarecer de forma calma, paciente e que transmitissem segurança.(...)

Vocês não ouviram as palavras do Senhor Alfredo ☐

Vocês deviam ter ouvido a chamada e ter-me dito o que iriam fazer. ☐

Vocês tinham que ouvir a chamada e dizer-me o que podiam fazer. ☐

Agradecia que ouvissem as palavras e me dissessem o que poderiam fazer. ☐

O Senhor Alfredo ficou triste por não atender bem a chamada ☐

Não é aceitável que pessoas como o Senhor Alfredo estejam a atender chamadas. ☐

As pessoas ficam tristes por serem mal atendidas nas chamadas que fazem. ☐

O Senhor Alfredo é um empregado triste embora seja paciente e calmo. ☐

C (informação comercial)

Os nossos Revisores Oficiais de Contas, Manuel XXXXX XXXX, SROC, Sociedade Unipessoal Lda., com sede na Rua José Estêvão, 1xx – Sala 2xx, xxxx-xxx Lisboa, telefone 123 456789, fax 789 654321 e endereço de e-mail xxx@gmail.com, estão a proceder à auditoria das nossas demonstrações financeiras, relativas ao exercício findo em 30 de novembro de 2019, pelo que agradecemos lhes sejam fornecidas as informações seguintes com referência àquela data:...

- Queremos que sejam fornecidas as informações necessárias. ☐
- Gostávamos que fossem fornecidas as informações necessárias. ☐
- Tenham a piedade de oferecer as informações necessárias. ☐
- Temos que ter as informações necessárias. ☐

D

Não lhe admito que me fale nesse tom. Se é estúpida e não percebe as coisas, não deve tirar conclusões precipitadas.

de Calendário, 116 (Fernanda Botelho, Calendário privado, Bertrand, s.d. 1958)

- Gostaria que não me falasse nesse tom. ☐
- Não me fale nesse tom. ☐
- Peço-lhe o favor de não me falar nesse tom. ☐
- Não é suposto que me fale nesse tom. ☐

E

—
Um polícia, a um detido.

Quanto ao senhor, desejo que volte aqui(...) leve a jovem a casa e apareça-me dentro de uma hora.

de Amanuense, 113 (Ciro dos Anjos, O amanuense Belmiro. Livros do Brasil, Lisboa, s.d. 1ª. ed.:1937)

O senhor vai voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora.

☐

É necessário que o senhor volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.

☐

O senhor tem que voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora!

☐

Peço o favor, volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.

☐

F

Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste?

de Pobres, 249 (Raul Brandão, Os pobres, 6ª. ed., Aillaud e Bertrand, Paris-Lisboa, 1925)

Quero que não olhes para mim! Ouviste?

☐

Queria que não olhasses para mim, ouviste?

☐

Para de olhar para mim. Ouviste?

☐

Se faz um favor, não olhes para mim. Ouviste?

☐

G

- Não te importavas de levar a pequena para o quintal, Flávia? Crianças a ouvir as conversas dos mais velhos, acho mal...

de **Companheiros, 159** (Ester de Lemos, Companheiros, Ática, Lisboa, s.d. 1960)

Flávia, podias levar a pequena para o quintal? ☐

Flávia, tem a bondade de levar a pequena para o quintal! ☐

Flávia, esperava que levasses a pequena para o quintal. ☐

Flávia, penso que podes levar a pequena para o quintal. ☐

H

O chefe, numa empresa.

Quando o senhor tiver ocasião de entrevistá-lo, tenha a bondade de lembrar-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa.

de **Fms.it**

... deve lembrar-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa. ☐

... tenha a piedade de lembrar-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa. ☐

... peço-lhe o favor de lhe lembrar, mais uma vez, a nossa expectativa. ☐

... lembre-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa. ☐

I

Estas senhoras leram mal o texto e, pela minha parte, não tolero que nos façam uma acusação no que respeita à licença de paternidade.

de Europarl (em debate parlamentar, um deputado)

- | | |
|--|--------------------------|
| Não aceito que nos façam uma acusação... | <input type="checkbox"/> |
| Acho que não deviam fazer-nos uma acusação... | <input type="checkbox"/> |
| Não penso que seja tolerável que nos façam uma acusação... | <input type="checkbox"/> |
| Não imagino que nos façam uma acusação... | <input type="checkbox"/> |

J

Convém que saiba que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições que os nacionais do país no qual procura emprego e que não lhe pode ser imposta qualquer condição de recrutamento adicional.

de ec.europa.eu (Comissão Europeia, um comissário)

- | | |
|--|--------------------------|
| Deve saber que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições... | <input type="checkbox"/> |
| Era melhor que soubesse isto... | <input type="checkbox"/> |
| Há-de saber isto... | <input type="checkbox"/> |
| É bom que saiba isto... | <input type="checkbox"/> |

K

Por último, recuso-me a aceitar que a Europa seja um comboio conduzido por uma locomotiva americana.

de Europarl (em debate parlamentar, um deputado)

Para mim, é inadmissível que a Europa seja assim... ☐

Não almejo que a Europa seja assim. ☐

Não pode ser que a Europa seja assim. ☐

Na minha opinião, não vale a pena que a Europa seja assim... ☐

L

No entanto, penso que é uma pena que se tenha sentido compelido a repetir os seus frequentes comentários acerca das instituições durante este importante debate sobre a América Latina.

de Europarl (em debate parlamentar, um deputado)

No entanto, lamento que se tenha sentido obrigado a repetir os seus frequentes comentários.. ☐

No entanto, acho lamentável que tenha sido obrigado a repetir os seus frequentes comentários.. ☐

No entanto, parecia-me melhor que não repetisse os seus frequentes comentários... ☐

No entanto, era melhor que não se tivesse sentido compelido a repetir os seus frequentes comentários... ☐

M

Sr. Presidente, teve toda a razão em não consentir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências.

de Europarl (em debate parlamentar, um deputado)

Era razoável que a reunião não devia degenerar numa luta sobre as sedes das agências. ☐

Devia consentir que a reunião se tornasse numa luta sobre as sedes das agências. ☐

Dei-lhe toda a razão em não admitir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências. ☐

Agiu bem em não admitir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências. ☐

N

Alguém, a um amigo.

-Poderá ser que ele se tenha enganado, mas duvido.

de Gramática do Português. Fundação Calouste Gulbenkian

Não excluo a possibilidade de que ele se tenha enganado. ☐

Acho que ele não se enganou. ☐

Confirmo que ele não enganou. ☐

Não seria certo que ele se enganasse? ☐

O

Alguém, a um amigo.

-Tens de estar cansado, depois de tão longa viagem.

de Gramática do Português. Fundação Calouste Gulbenkian

Hás-de estar cansado... ☐

Vais ficar cansado... ☐

Deves estar cansado... ☐

Sei que estás cansado... ☐

P

Alguém, a um amigo.

-É capaz de chover.

de Gramática do Português Editora: Fundação Calouste Gulbenkian

É certo que vai chover. ☐

Será que vai chover? ☐

Pensas mesmo que vai chover? ☐

Possivelmente, vai chover. ☐

Q

Não excluo a possibilidade de ter existido vida em Marte.

de Gramática do Português. Fundação Calouste Gulbenkian

É certo que existiu vida em Marte. ☐

Acho possível que tenha existido vida em Marte. ☐

Pode ser que não tenha existido vida em Marte. ☐

Não espero que tenha existido vida em Marte ☐

R

-Terias que ter mudado de estratégia para demover o teu padrão. Um chefe, a um empregado.

de Gramática do Português Editora: Fundação Calouste Gulbenkian

Podes mudar de estratégia para demover o teu padrão. ☐

Devias mudar de estratégia para demover o teu padrão. ☐

Seria melhor que tivesses mudado de estratégia para demover o teu padrão. ☐

Queria que tivesses mudado de estratégia para demover o teu padrão. ☐

S

É certo que, no protocolo e na decisão, há várias referências à redução de emissões. Teria sido melhor que não se atribuísse uma importância tão grande aos sumidouros.

de Europal (em debate parlamentar, um deputado)

Não tínhamos que se atribuir uma importância tão grande... ☐

Era melhor que não se tivesse atribuído uma importância tão grande... ☐

O assunto não merece a importância que lhe deram. ☐

Foi um erro terem atribuído uma importância tão grande... ☐

T

Não estou certo de que tenham ponderado devidamente a questão. Um professor, a alunos.

Quase de certeza ponderaram devidamente a questão. ☐

Tenho a certeza de que ponderaram devidamente a questão. ☐

Duvido que tenham ponderado devidamente a questão. ☐

Suponho que ponderaram devidamente a questão. ☐

U

Receio que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador.

de Europal (em debate parlamentar, um deputado)

Para mim, o exemplo de Galileu foi um tanto enganador. ☐

Tenho medo que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador. ☐

Duvido que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador. ☐

Estou convencido de que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador. ☐

Obrigado pela sua cooperação!

Anexo B: Dados Obtidos no Inquérito/Questionário

A.(1)

Expressão original: Estou crente que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Penso que é possível que o relógio seja uma contrafação.	3.57%	13.64%
Acho que o relógio é uma contrafação.	50%	50%
O relógio é, sem dúvida, uma contrafação.	46.42%	31.82%
Não tenho certeza de que o relógio seja uma contrafação.		4.55%

A.(2)

Expressão original: Não me parece nada correto que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Gostava que não demorassem dez dias, de qualquer forma vou aguardar.	14.29%	4.55%
Não me parece que vão demorar dez dias, de qualquer forma vou aguardar.	14.29%	13.64%
Não é aceitável que demorem dez dias, de qualquer forma vou aguardar.	71.42%	81.82%
Não permito que demorem dez dias, de qualquer forma vou aguardar.		

B.(1)

Expressão original: Gostava que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Vocês não ouviram as palavras do Senhor Alfredo	7.14%	27.27%
Vocês deviam ter ouvido a chamada e ter-me dito o que iriam fazer.	57.14%	36.36%
Vocês tinham que ouvir a chamada e dizer-me o que podiam fazer.	7.14%	
Agradecia que ouvissem as palavras e me dissessem o que poderiam fazer.	28.57%	36.36%

B.(2)

Expressão original: É muito triste...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
O Senhor Alfredo ficou triste por não atender bem a chamada	3.57%	13.64%
Não é aceitável que pessoas como o Senhor Alfredo estejam a atender chamadas.	78.57%	72.73%
As pessoas ficam tristes por serem mal atendidas nas chamadas que fazem.	17.86%	13.64%
O Senhor Alfredo é um empregado triste embora seja paciente e calmo.		

C.

Expressão original: Agradecemos que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Queremos que sejam fornecidas as informações necessárias.	35.71%	45.45%
Gostávamos que fossem fornecidas as informações necessárias.	50%	36.36%
Tenham a piedade de oferecer as informações necessárias.	3.57%	9.09%
Temos que ter as informações necessárias.	10.71%	9.09%

D.

Expressão original: Não lhe admito que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Gostaria que não me falasse nesse tom.	7.14%	9.09%
Não me fale nesse tom.	57.14%	77.27%
Peço-lhe o favor de não me falar nesse tom.	17.86%	4.55%
Não é suposto que me fale nesse tom.	17.86%	9.09%

E.

Expressão original: Desejo que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2

O senhor vai voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora.	10.71%	9.09%
É necessário que o senhor volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.	10.71%	18.18%
O senhor tem que voltar aqui... levar a jovem a casa e aparecer-me dentro de uma hora!	25%	54.55%
Peço o favor, volte aqui... leve a jovem a casa e apareça dentro de uma hora.	53.57%	18.18%

F.

Expressão original: Não quero que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Quero que não olhes para mim! Ouviste?	53.57%	27.27%
Queria que não olhasses para mim, ouviste?	7.14%	4.55%
Para de olhar para mim. Ouviste?	39.29%	68.18%
Se faz um favor, não olhes para mim. Ouviste?		

G.

Expressão original: Não te importavas de...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Flávia, podias levar a pequena para o quintal?	50%	50%

Flávia, tem a bondade de levar a pequena para o quintal!	10.71%	4.55%
Flávia, esperava que levasse a pequena para o quintal.	25%	18.18%
Flávia, penso que podes levar a pequena para o quintal.	14.29%	27.27%

H.

Expressão original: Tenha bondade de...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
... deve lembrar-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa.	17.86%	27.27%
... tenha a piedade de lembrar-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa.	17.86%	4.55%
... peço-lhe o favor de lhe lembrar, mais uma vez, a nossa expectativa.	46.43%	59.09%
... lembre-lhe, mais uma vez, a nossa expectativa.	21.43%	9.09%

I.

Expressão original: Não tolero que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Não aceito que nos façam uma acusação...	57.14%	86.36%
Acho que não deviam fazer-nos uma acusação...	10.71%	
Não penso que seja tolerável que nos	32.14%	13.64%

façam uma acusação...		
Não imagino que nos façam uma acusação...		

J.

Expressão original: Convém que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Deve saber que tem direito a ser recrutado nas mesmas condições...	39.29%	27.27%
Era melhor que soubesse isto...	25%	50%
Há-de saber isto...		9.09%
É bom que saiba isto...	35.71%	13.64%

K.

Expressão original: Recuso-me a aceitar...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Para mim, é inadmissível que a Europa seja assim...	78.57%	81.82%
Não almejo que a Europa seja assim.	7.14%	
Não pode ser que a Europa seja assim.	7.14%	13.63%
Na minha opinião, não vale a pena que a Europa seja assim...	7.14%	4.55%

L.

Expressão original: Penso que é uma pena...	Taxa global de
---	----------------

	compreensão	
	B2	C1&C2
No entanto, lamento que se tenha sentido obrigado a repetir os seus frequentes comentários...	28.57%	31.82%
No entanto, acho lamentável que tenha sido obrigado a repetir os seus frequentes comentários...	35.71%	22.72%
No entanto, parecia-me melhor que não repetisse os seus frequentes comentários...	25%	36.36%
No entanto, era melhor que não se tivesse sentido compelido a repetir os seus frequentes comentários...	10.71%	9.09%

M.

Expressão original: Teve toda a razão em...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Era razoável que a reunião não devia degenerar numa luta sobre as sedes das agências.	57.14%	22.73%
Devia consentir que a reunião se tornasse numa luta sobre as sedes das agências.	7.14%	13.64%
Dei-lhe toda a razão em não admitir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências.	21.42%	18.18%
Agiu bem em não admitir que a reunião degenerasse numa luta sobre as sedes das agências.	14.29%	45.45%

N.

Expressão original: Poderá ser que... mas duvido.	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2

Não excluo a possibilidade de que ele se tenha enganado.	46.43%	54.55%
Acho que ele não se enganou.	25%	31.81%
Confirmo que ele não enganou.	3.57%	
Não seria certo que ele se enganasse?	25%	13.64%

O.

Expressão original: Tens de...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Hás-de estar cansado...	10.71%	9.09%
Vais ficar cansado...	7.14%	22.73%
Deves estar cansado...	28.57%	50%
Sei que estás cansado...	53.57%	18.18%

P.

Expressão original: É capaz de...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
É certo que vai chover.	17.86%	
Será que vai chover?	3.57%	4.54%
Pensas mesmo que vai chover?	3.57%	4.54%
Possivelmente, vai chover.	75%	90.91%

Q.

Expressão original: Não excluo a possibilidade...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2

É certo que existiu vida em Marte.		4.54%
Acho possível que tenha existido vida em Marte.	82.14%	90.91%
Pode ser que não tenha existido vida em Marte.	7.14%	
Não espero que tenha existido vida em Marte	10.71%	4.54%

R.

Expressão original: Terias que ter mudado...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Podes mudar de estratégia para demover o teu patrão.	3.57%	9.09%
Devias mudar de estratégia para demover o teu patrão.	57.14%	45.45%
Seria melhor que tivesses mudado de estratégia para demover o teu patrão.	32.14%	22.73%
Queria que tivesses mudado de estratégia para demover o teu patrão.	7.14%	22.73%

S.

Expressão original: Teria sido melhor que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Não tínhamos que se atribuir uma importância tão grande...	3.57%	4.54%
Era melhor que não se tivesse atribuído uma importância tão grande...	71.43%	50%
O assunto não merece a importância que lhe deram.	10.71%	13.64%

Foi um erro terem atribuído uma importância tão grande...	14.29%	31.82%
---	--------	--------

T.

Expressão original: Não estou certo de que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Quase de certeza ponderaram devidamente a questão.	7.14%	
Tenho a certeza de que ponderaram devidamente a questão.		4.54%
Duvido que tenham ponderado devidamente a questão.	78.57%	90.91%
Suponho que ponderaram devidamente a questão.	14.29%	4.54%

U.

Expressão original: Receio que...	Taxa global de compreensão	
	B2	C1&C2
Para mim, o exemplo de Galileu foi um tanto enganador.	7.14%	18.18%
Tenho medo que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador.	78.57%	54.55%
Duvido que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador.	10.71%	27.27%
Estou convencido de que o exemplo de Galileu seja um tanto enganador.	3.57%	